



**LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL:
ESTUDIO DE CASOS EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN
LIBRE**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Modalidad de Investigación

M^a Isabel Rosario Núñez

4º curso de Grado en Educación Primaria (Mención de Educación Especial)

Tutor: Jorge Ruiz Morales

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Año académico 2017/2018

Índice de contenido

1. Resumen	4
2. Objetivos.....	5
3. Justificación	6
4. Marco teórico	8
4.1. La educación emocional como aprendizaje clave para la vida	8
4.1.1. Aproximación a la construcción de competencias socioemocionales promovidas desde la educación emocional.....	8
4.1.2. La correlación entre la educación emocional y la inteligencia emocional en cuanto a valores y aprendizaje.....	13
4.1.2.1. <i>Evolución del término inteligencia emocional y sus componentes</i>	13
4.1.3. El diálogo de la educación emocional con la educación libre	15
4.2. Necesidades para el desarrollo integral del individuo	17
4.3. La educación libre y el respeto por los procesos de vida.....	20
4.3.1. Metodología y concepciones educativas en la educación libre para educar en el desapego.....	20
4.3.2. La libertad y el manejo de los límites para educar en el respeto hacia los valores y sentimientos propios y ajenos	24
4.4. El papel de los acompañantes en los procesos madurativos del desarrollo	26
4.4.1. ¿Qué fundamentos guían el acompañamiento emocional con los niños?.....	27
4.4.2. La presencia respetuosa y el acompañamiento en la resolución de conflictos	28
5. Metodología de investigación	30
5.1. Metodología del estudio de casos	31
5.2. Estudio de casos.....	32
5.2.1. Criança	32
5.2.2. Tambora	33
5.3. Definición de la muestra	34

5.3.1. Características del espacio	34
5.3.2. Características de los informantes	36
5.4. Instrumentos.....	37
5.4.1. Entrevistas a informantes clave	37
5.4.2. Problemas de investigación y analizadores.....	39
5.5. Análisis de la información	42
5.5.1. Tratamiento de los datos	42
5.5.2. Triangulación de datos.....	45
6. Discusión de resultados	54
7. Conclusiones, implicaciones y limitaciones	56
8. Consideraciones finales.....	57
9. Referencias bibliográficas.....	58
10. Anexos	63
Anexo 1: Modelo de carta de conocimiento	
Anexo 2: Entrevista a informantes clave	
Anexo 3: Analizadores de información	
Anexo 4: Vaciado de información de entrevistas	
Anexo 5: Tablas de analizadores	
Anexo 6: Fichas de identificación de entrevistas	
Anexo 7: Sistema de categorías	

Se hace constar que este trabajo utiliza un lenguaje no sexista, de tal forma que las referencias a personas, colectivos o cargos citados en el texto en género masculino, se hace por economía del lenguaje y estética, y deben entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.

1. RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo profundizar en la importancia que tiene la expresión y la comunicación emocional como factores que enriquecen el desarrollo integral del individuo. Especialmente, pone el foco atencional en las pedagogías alternativas, en particular la educación libre, y cómo benefician con su dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales.

Situando la investigación en dos escuelas alternativas de la provincia de Sevilla, Criança y Tambora, se hace uso de la metodología de estudio de casos a fin de comprender su realidad a fondo, y entender cómo potencian la educación emocional en las niñas y niños.

El recorrido aquí plasmado corresponde a una primera fase de aproximación teórica y de desarrollo de entrevistas, junto al análisis de datos y su triangulación. A través de esta, se visibilizan las oportunidades que ofrecen estos espacios de crianza, el respeto que muestran hacia la infancia y las emociones, y todo ello desde la voz de quienes conforman esta realidad. Estos resultados hacen posible entrever la relación de interdependencia existente entre las metodologías empleadas en las escuelas, y un mayor desarrollo emocional de los más pequeños.

Palabras clave: Educación emocional, pedagogía alternativa, escuela libre, competencia socioemocional, estudio de caso.

2. OBJETIVOS

El trabajo desarrollado se inscribe en la asignatura de Trabajo de Fin de Grado (TFG) del grado de Educación Primaria. Con su realización se pretende enriquecer y concluir este aprendizaje y formación como docente en base a unos objetivos específicos, entre los cuales se presentan los más significativos a este trabajo:

O1. Comprender y relacionar los conocimientos generales y especializados de la profesión teniendo en cuenta su singularidad y la especificidad de su didáctica.

O2. Concebir la profesión docente como un proceso de aprendizaje permanente adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida y comprometido con la innovación, la calidad de la enseñanza y la renovación de prácticas docentes, incorporando procesos de reflexión en la acción y la aplicación contextualizada de experiencias y programas de validez bien fundamentada.

O3. Asumir los compromisos y obligaciones éticas propias de la función docente.

O4. Fomentar el espíritu emprendedor.

En relación a estos objetivos nacen otros propios y que dan origen y sentido a la investigación. Responden a la curiosidad personal por el proceso presentado e invitan a la reflexión sobre las cuestiones en él expuestas:

OI1. Comprender la metodología empleada en cada escuela mediante el estudio de casos.

OI2. Identificar los elementos y situaciones que favorecen la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales.

OI3. Valorar cómo influye el acompañamiento de los niños en sus relaciones personales.

OI4. Comprender cómo el desarrollo de grupo y el sentido de pertenencia a este establece un clima enriquecedor de aprendizaje.

3. JUSTIFICACIÓN

Durante las últimas décadas nuestro Sistema Educativo ha ido realizando avances hacia una educación más centrada en el alumno, considerando más al individuo como persona. Por el contrario, el eje central de la praxis sigue girando en torno a las calificaciones académicas, prioritariamente en base a contenidos conceptuales.

Simultáneo a esto irrumpen en la década de los 90 los conceptos de Inteligencia Emocional, y Educación Emocional, y los centros, progresivamente, comienzan a adscribirse a distintos programas formativos para implantarlos en el aula. En España, los primeros proyectos se implementan en el año 2014 (Ledesma, 2017). Durante mi período de prácticas observé que había un compromiso docente en este sentido, pero se trabajaba de forma aislada al resto de contenidos, y se le otorgaba un papel poco relevante e incongruente.

Sin embargo, cada vez las cifras de acoso escolar y ciberbullying se hacen más preocupantes, se vivencia un mayor índice de conductas machistas en adolescentes, y se interpreta la sexualidad desde un prisma que evidencia el riesgo de violencia en este sentido (Garaigordobil y Oñederra, 2010). ¿Si la educación ha tomado conciencia de la importancia de estas cuestiones, y de la relevancia de una eficaz competencia socioemocional, por qué las cifras siguen aumentando?

Este trabajo pretende abrir camino hacia cuáles son las pedagogías educativas que potencian el desarrollo socioafectivo exitoso y tan necesario en las primeras etapas de la vida. Fundamentalmente, sitúa el foco en las pedagogías alternativas como precursoras de centrar

su actividad en crear estas bases de forma sólida. Pretende comprender su realidad, y acercarse a vislumbrar si verdaderamente son el modelo educativo mejor preparado para ello.

Consciente de la amplitud del tema, el objetivo principal del presente trabajo es reavivar estas cuestiones y visibilizar las alternativas educativas que cubren estas necesidades, así como hacer patente la viva necesidad de una nueva educación pública que contemple la innovación metodológica como cauce para abordar las nuevas problemáticas socioemocionales de los niños y adolescentes, que más adelante serán adultos.

Especialmente, la investigación toma como contexto dos escuelas libres y no directivas de la provincia de Sevilla. Se acerca a su realidad, para comprenderla y extrapolarla al desarrollo socioemocional de los niños, con el objeto de entender si estos paradigmas pedagógicos son los que permiten un mayor ajuste a la sociedad en que nos encontramos y de la que tomamos partido.

Personalmente, la elaboración de este TFG responde además a la necesidad docente de entender la profesión como un continuo aprendizaje y renovación que suponga siempre enriquecer la educación. Se busca la innovación y la reflexión en la práctica en contextos reales. Se pretende asumir el compromiso ético de mejorar, en lo posible, la propia práctica, y abrir un puente hacia nuevos aprendizajes y descubrimientos.

Es desde este mismo compromiso que este trabajo pretende así abrir paso a la posterior fase de observación participante desarrollada desde el Proyecto de Educación Libre y Alternativa de Sevilla surgido desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. La educación emocional como aprendizaje clave para la vida

Durante la última década son muchos los estudios que señalan la relevancia de adquirir una base emocional sólida y eficaz con el objeto último de capacitar para la vida (Piñeiro, 2016). La educación específica de las emociones marca un hito en este aprendizaje. Se potencia el aprender a mirarse para poder ver como habilidad clave para el desarrollo emocionalmente inteligente en sociedad.

4.1.1. Aproximación a la construcción de competencias socioemocionales promovidas desde la educación emocional

Para hablar de competencias socioemocionales, debemos precisar previamente qué es una emoción. Bisquerra (2003) la define como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”(p.12). Siguiendo esta definición, se entiende que la competencia emocional es la capacidad para dar una respuesta satisfactoria a dicho estado.

Al hablar de competencias socioemocionales imprimimos a estas habilidades la dimensión social en que se insertan. Considerando el aprendizaje emocional como un proceso indisoluble de la sociedad y los actos comunicativos que se producen de forma constante.

En esta línea, el individuo se desarrolla en sociedad, responde a ella. Durante su proceso madurativo los niños aprenden a ir ganando autonomía en numerosos contextos y situaciones, configuran su personalidad, y aprenden a entablar relaciones y vínculos.

La importancia de adquirir competencias socioemocionales durante este período resulta de vital importancia. En primer lugar, porque los primeros contactos y respuestas condicionarán

el modo en que se enfrenten futuras situaciones. En segundo lugar, porque los niños se encuentran diariamente ante circunstancias novedosas, donde cada pequeño escalón supone afrontar un nuevo aprendizaje. Goleman (2011) expone en cuanto a las respuestas emocionales que son predisposiciones biológicas a la acción, y que se van modelando a través de nuestras experiencias vitales y por el medio cultural en que vivimos.

Garantizar el aprendizaje de competencias socioemocionales, sobre todo desde el ámbito educativo, es prepararse uno mismo para entender las propias emociones y someterlas a continua revisión. Esto requiere aprender a diseñar actuaciones que posibiliten que los niños aprendan de sus propias emociones, y de las actuaciones, sentimientos y estados anímicos que estas desencadenan, además de cómo intervenir en ellas de forma satisfactoria.

La Educación Emocional (en adelante EE) surge de esta necesidad de incluir en la educación estrategias que desarrollen dichas competencias. Se nutre de las aportaciones de otras ciencias como la psicología o la neurociencia, y de teorías como la de las Inteligencias Múltiples de Gardner (Sawyer y Gardner, 2008) y lo desarrollado sobre Inteligencia Emocional, especialmente de sus mayores exponentes, Salovey y Mayer (1990).

Bisquerra (2016) ofrece una definición de Educación Emocional ligada a su carácter social que invita a reflexionar sobre el desarrollo del individuo como persona única, pero también como sujeto participante del contexto en que está inserto.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (p.17).

Este objetivo último de capacitar para la vida y pretender el bienestar personal y social responde a la necesidad de todos los padres ante la pregunta esencial de “¿qué se pretende

para el futuro de sus hijos?”. Si la finalidad última de la vida es la felicidad, tendría sentido que la educación volcase todos sus esfuerzos en prepararnos para ello.

En su trabajo, Bisquerra (2016) expone que las emociones positivas, al contrario que las negativas, precisan de un aprendizaje para su disfrute, y explica que el verdadero aprendizaje consiste en descubrir que el bienestar está en actuar en compromiso hacia el bienestar de los demás. Esto cobra especial sentido al considerar que una sociedad de bienestar conlleva nuestro propio estado de bienestar.

A diferencia de autores como Cherniss, Coombs-Richardson o Zins, Bisquerra (2016) considera las competencias sociales y las emocionales por separado. Nos basamos en su estructuración de las competencias emocionales por la claridad con que expresa los objetivos de estas. De este modo, y como se expone en la figura 1, diferenciamos cinco dimensiones fundamentales: 1. Conciencia emocional, 2. Regulación emocional, 3. Autonomía personal (autogestión), 4. Inteligencia interpersonal, 5. Habilidades de vida y bienestar.

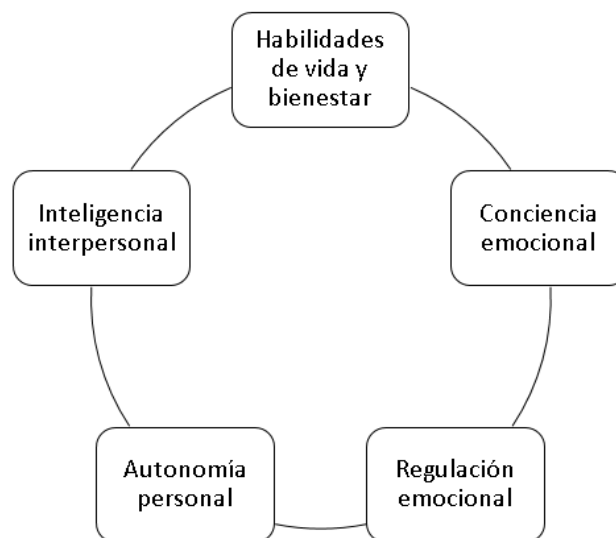


Figura 1. Competencias emocionales. **Fuente:** Elaboración Propia (EP).

La categorización de las competencias sociales (Figura 2) se desarrolla asimismo en torno a nueve microcompetencias básicas: 1. Dominar las habilidades sociales básicas, 2. Respetar

a los demás, 3. Practicar la comunicación receptiva, 4. Practicar la comunicación expresiva, 5. Compartir las emociones, 6. Tener un comportamiento prosocial y cooperativo, 7. Ser asertivo, 8. Prevenir y solucionar conflictos.

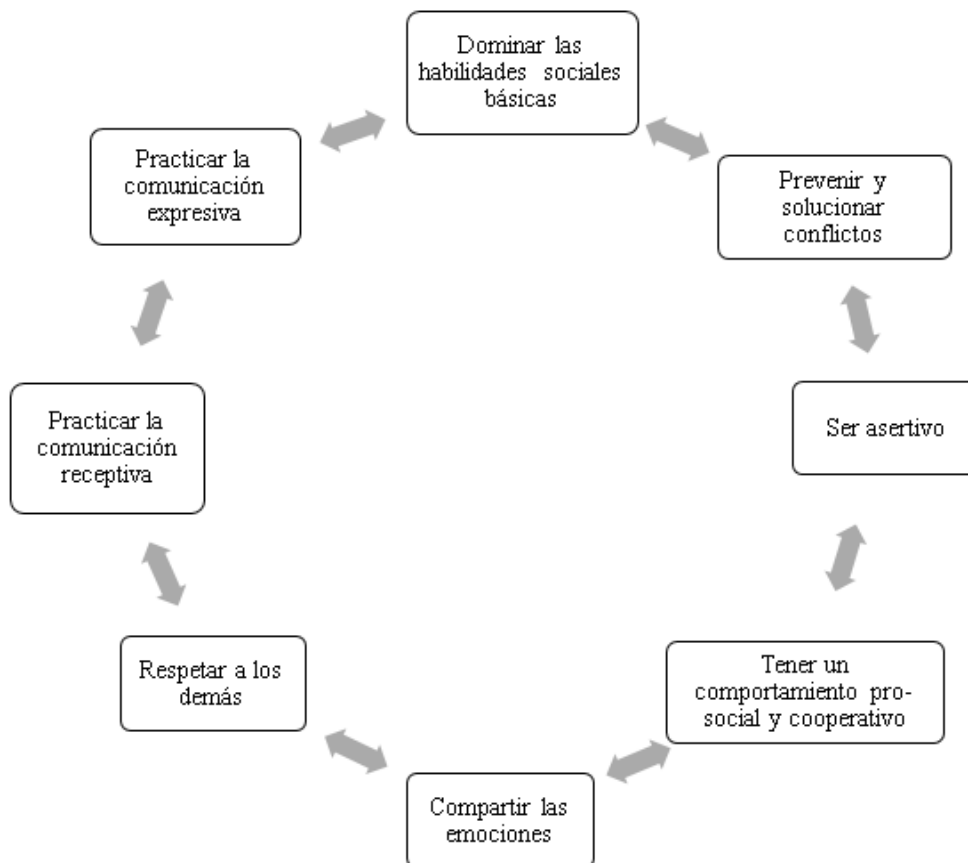


Figura 2. Competencias sociales. **Fuente:** EP.

En cambio, este conjunto de microcompetencias, sociales y emocionales, no pueden convivir por separado. En la práctica, el aprendizaje y mejora de una de ellas, se nutre de las otras y viceversa. La figura 3 muestra la interrelación existente entre las competencias sociales y emocionales, entendiendo su conjunto como una red de conexiones:

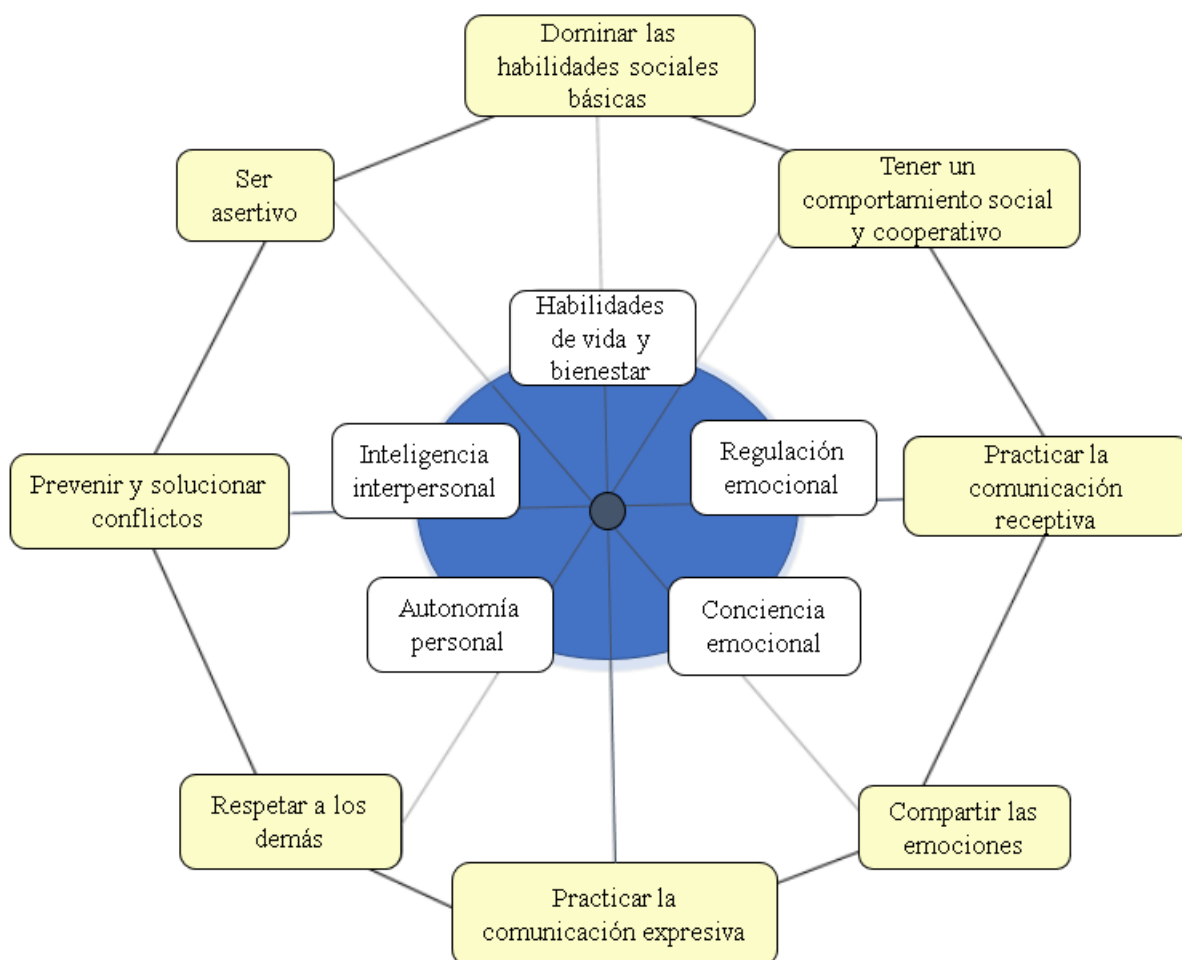


Figura 3. Interrelación de competencias sociales y emocionales. **Fuente:** EP.

De este modo, se entiende al sujeto como un individuo social que, con la guía y los espacios adecuados para ello, se desarrolla a sí mismo en primera instancia, para conocer el mundo después. Es en este proceso, primero de autoconocimiento y, posteriormente, de vivencias con otros y con el entorno, que se desarrollan gradualmente las competencias socioemocionales (Ruiz-Morales y Tebán, 2018).

En este sentido y a modo de ejemplo, se hace patente la interrelación de competencias en la medida que, para compartir las emociones con otros, es necesario en primer lugar, vivenciar y ajustar la propia conciencia emocional.

4.1.2. La correlación entre Inteligencia Emocional y Educación Emocional en cuanto a valores y aprendizaje.

La Inteligencia Emocional (en adelante IE) sirve de base fundamental al desarrollo de la Educación Emocional. Así, mientras la IE se centra en explicar la parte teórica de las emociones, y su funcionamiento, la Educación Emocional se enfoca en desarrollar las actuaciones educativas de éxito para lograr aprender las competencias sociales y emocionales beneficiosas al desarrollo integral del individuo en sociedad.

Se ha constatado que el hecho de que los docentes se formen e implementen programas educativos acerca del desarrollo de la IE en el aula, favorece la creación de climas favorables de aprendizaje. Además, potencia las relaciones interpersonales, y facilita al alumnado la construcción de sentimientos como la seguridad y confianza.

Asimismo, este binomio entre aprendizaje y valores se ha demostrado imprescindible en investigaciones como la de Fernández Berrocal y Extrema (2005). En ella se pone de manifiesto la necesidad de implementar programas de Educación Emocional desde la escuela para prevenir conductas de riesgo en niños y adolescentes.

La importancia de que ambos conceptos (IE y EE) sean coherentes entre sí radica en que se propicia la transmisión de un aprendizaje de competencias socioemocionales necesarias para el bienestar integral del individuo.

4.1.2.1. Evolución del término Inteligencia Emocional y sus componentes.

Desde que Salovey y Mayer (1990) estableciesen el concepto de IE son muchos los estudiosos que han ahondado en el término. Se han diferenciado variedad de componentes y significados, pero actualmente se trata de un constructo que continúa abierto. En esta diversidad de posturas se tendió a clasificar los modelos de IE en modelos de habilidades, modelos mixtos y otros complementarios a estos.

Así, Goleman (2011) expone un modelo mixto en la medida en que incluye aspectos de la personalidad. Mientras que Salovey y Mayer (1990) en su modelo de habilidades hablan de la IE como un conjunto de habilidades y destrezas cognitivas para controlar, regular y expresar las emociones. En cambio, todos comparten la idea del carácter susceptible de mejora de la IE, rompiendo así los esquemas predominantes de la sociedad del momento donde la inteligencia se medía en base al coeficiente intelectual y presentaba un carácter estático e inmutable.

Siguiendo este planteamiento, desde sus orígenes la IE presenta una clara finalidad educativa. Es por tanto el desarrollo del conjunto de competencias que la conforman las que, de ser debidamente asimiladas, permiten la adaptabilidad del individuo a su entorno. En este sentido, cobra especial importancia su desarrollo desde la escuela como parte esencial del aprendizaje para la vida y el desarrollo del individuo, carencia que satisface la Educación Emocional.

En base a la propuesta de Salovey y Mayer (1990), la IE se desarrolla en torno a cuatro componentes fundamentales: 1. Conocer las propias emociones, 2. Manejar las emociones, 3. Motivarse a sí mismo, 4. Reconocer las emociones de los demás, 5. Establecer relaciones.

La cuestión que se plantea desde este trabajo es cómo las metodologías educativas alternativas al Sistema Educativo actual permiten el desarrollo más eficaz de estas competencias. Cómo se hacen parte del “saber hacer” y no quedan relegadas a un mero contenido conceptual más, puesto que son necesariamente un aprendizaje instrumental.

Aunque no son muchas las investigaciones realizadas en este sentido, se ha constatado que la metodología desarrollada en torno a Comunidades de Aprendizaje favorece también el desarrollo de la IE en mayor medida que las metodologías tradicionales (Parra y Tirado, 2016). Esto resulta significativo, puesto que se asocia a que un mayor grado de interactividad

y un ambiente más distendido propician el desarrollo de un mayor número de conductas adaptativas.

A esto se suma el hecho de que cada metodología transmite un valor y concepción diferente del error. Mientras en algunas se concibe el error como fracaso, en otras se potencia como aprendizaje. Esto es significativo en la medida en que la cantidad de veces que un niño pone en marcha una conducta viene de la mano de la respuesta que recibe. Promover los fallos como fracasos conlleva coartar en el niño la experimentación, la actitud inquieta y, en última instancia, desarrolla la sumisión y el miedo a ser juzgado. Por el contrario, el error como enriquecimiento desarrolla los valores de esfuerzo, superación y autoconfianza, e instaura en el aprendizaje una dinámica autónoma y creativa donde se valoran las diferencias personales (Chamorro, Guerrero, Isaza de Gil y Sigifredo, 2013).

En esta línea, trabajos como los de Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2013) determinan la mejora de la Inteligencia Emocional en participantes a los que se aplican programas de formación. Esto es, los centros educativos que desarrollan programas de Educación Emocional obtienen mejores resultados en competencias de la IE que otros centros cuya metodología era de corte tradicional y que no hacían uso de estos programas.

4.1.3. El diálogo de la Educación Emocional con la Educación Libre

El origen de la Educación Libre se fundamenta en gran parte en los movimientos de renovación pedagógica del s. XX. En ellos se propone una educación para la vida, situando el afecto en primer plano. Con esto surgen nuevos modelos de escuela como la Escuela Activa, la Educación Holística y la Educación Progresiva. Todas de corte más liberal y que suponen una revolución y renovación pedagógica. Destacan autores como Emmi Pikler, Carl Rogers y Rebeca Wild, y sus escuelas fundamentadas en torno a las relaciones, el apoyo y la respuesta a la necesidad de afecto. A su vez, estos siguen lo aportado durante el s. XIX por autores

como Pestalozzi, Montessori o Dewey, entre otros, que realizan importantes contribuciones a la pedagogía en defensa de la Educación Integral. Este conjunto de aportaciones sustenta las bases de la Educación Libre expuestas más adelante.

Por otra parte, en lo profundizado respecto a la Educación Emocional, Covey (2003) señala en su libro los 7 hábitos para ser altamente efectivos emocionalmente. Entre ellos se encuentran el pasar tiempo con la familia y amigos, y recalca la importancia de que el aprendizaje no solo se produce en la escuela, sino en diferentes lugares y con diferentes personas. Se aprende desde la diferencia, aunque la interacción en las aulas se organiza siguiendo el principio de heterogeneidad, sobre todo en lo referente a la edad. En el modelo tradicional escolar esto lleva a cohartar diferentes estímulos, apoyos y situaciones con alto potencial de aprendizaje significativo y, sobre todo, emocional.

Sin embargo, las comunidades de aprendizaje (apoyadas por el estado) se posicionan como un tránsito entre el modelo escolar tradicional y este tipo de pedagogías más respetuosas hacia estos aprendizajes. Se impulsa el desarrollo en comunidad, desde diferentes edades, y el sentimiento de pertenencia al grupo, como factores potencialmente educativos y enriquecedores.

La concepción dialógica del aprendizaje promovida por las comunidades de aprendizaje pone el foco en la creación de ambientes distendidos e interactivos. Esto lleva a establecer una relación entre este modelo, donde los niños alcanzaban mayores niveles de IE que en escuelas tradicionales (Parra y Tirado, 2016), y las escuelas libres.

Si bien las comunidades de aprendizaje respetan el contacto con lo natural y su indispensable vínculo con el entorno social, las escuelas libres llevan estas premisas a su máxima. Las familias autogestionan los proyectos a fin de garantizar espacios óptimos para la

creación de lazos afectivos mediante la interacción, se realizan esfuerzos por cubrir las necesidades de exploración y relación con el entorno, y las situaciones se “dejan ser”.

En consonancia con los hábitos mencionados, en los espacios y talleres desarrollados en las distintas escuelas libres se aprende también a ser proactivo, y se respeta la iniciativa propia de cada niño y niña. Se parte de los propios intereses y se promueve el anticiparse a los acontecimientos, tomando un papel activo en la toma de decisiones.

Estos hábitos o actitudes, fundamentales también en el desarrollo de nuestras competencias socioemocionales, son trabajados de forma natural desde los distintos espacios configurados en las escuelas libres y alternativas.

4.2. Necesidades para el desarrollo integral del individuo

Como expresaba Goleman (2011), la sociedad y el entorno han avanzado a pasos agigantados mientras que nuestras emociones, las instintivas, no han contado con un período adaptativo suficiente, produciéndose así un desajuste estímulo-respuesta.

Matura y Varela (2003) siguiendo el método científico explican que en el binomio ser vivo-medio, el medio se considera una estructura de unidad específica, es decir, los cambios son menos significativos a la percepción humana, es el ente más estable del binomio. Por ello, las actuaciones que se producen en este conllevan perturbaciones previamente conocidas y, por ende, predecibles. El mundo se desarrolla mediante una sucesión de cambios y etapas que responden a una dinámica cíclica.

Así, son los cambios producidos por el ser humano son los que provocan efectos desconocidos en él. Estos cambios pueden ser compatibles en las estructuras del medio, o tratarse de interacciones destructivas. Lo que se sabe, es que es un binomio que guarda correlación, por lo que las variaciones en uno repercuten en el otro.

Es la reflexión sobre nuestros actos la que permite aprender a ofrecer las respuestas que más se ajusten a las necesidades tanto internas como externas que se presentan. El objetivo final sería que el individuo alcanzase a conocerse a sí mismo y al medio que le rodea, y que a través de sus competencias (IE) y la enseñanza específica de otras útiles (EE), pudiera desenvolverse en su entorno de la forma más eficaz posible, en armonía.

¿Qué se necesita en cambio para la preparación del individuo en un entorno en continuo cambio? Un continuo aprendizaje.

En su artículo, Zins, J. E. y Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004) exponen que los aprendizajes socioemocionales impactan en la calidad de la educación, el éxito académico y el “éxito en la vida”. Esto se justifica puesto que se entienden como necesidades el conjunto de demandas que el individuo precisa satisfacer a fin de desarrollar su personalidad.

Será este desarrollo personal el que marque su interacción con el mundo durante su vida, así como la toma de decisiones y las conductas proactivas. Conductas que, en oposición a la tradicional concepción que se ha tenido de inteligencia, en base al CI, se han demostrado efectivas y favorables al desarrollo.

De este modo, el individuo para su íntegro desarrollo precisa de competencias socioemocionales, así como de salud, afecto y libertad. En este sentido Wild (2014) documenta a través de su experiencia en la escuela Pestalozzi que es preciso respetar los procesos de vida, y que es desde este amor incondicional a ellos que se permite el desarrollo libre del individuo, guiándose este desde su interior.

Al hablar de las necesidades, es conveniente aclarar que estas tres necesidades básicas (amor, salud y libertad) se hallan a un mismo nivel, y precisan unas de las otras. Wild (2014) explica sobre la importancia del afecto que todo ser humano, pero más aún todo niño, tiene la

necesidad de ser amado sin condiciones, sintiendo el amor como hecho seguro, y no condicionado por actuaciones ajenas. Pero, además, hablamos de amor junto a libertad, como expresión cúspide de este sentimiento, como refuerzo e impulso.

Como consecuencia de esto, y junto a la salud, se comprende que el niño necesita sentirse querido y seguro. Son los adultos quienes garantizan mediante el cuidado que se desarrollen libremente como individuos propios, satisfaciendo las necesidades innatas de aprendizaje y desarrollo que se viven, especialmente, durante la infancia, por su naturaleza curiosa.

Sin embargo, además de estos elementos clave, el ser humano precisa de otras habilidades y competencias que le capaciten para la vida adulta. La sociedad contemporánea ha creado unas demandas nuevas que requieren de un sistema social humano con plasticidad conductual (Maturana y Varela, 2012). Esto es, ante un sistema social continuamente cambiante, son los individuos con mejor capacidad de respuesta adaptativa, plástica y divergente, aquellos que ofrecen respuestas más eficaces ante las nuevas necesidades.

En concreto, se puede hablar de la necesidad de “crear” en la medida en que nos referimos a crear nuevas oportunidades, soluciones, conductas y patrones necesarios para desarrollarnos respetándonos a nosotros mismos y al resto de la sociedad. Esta necesidad aumenta en la medida en que también lo hace el proceder educativo por el que los contenidos se dan “listos para consumo”. Cada vez, nos encontramos con más tesituras donde no hay iniciativa por parte del alumno en las aulas, ni se precisa su esfuerzo, es receptor de información. Las nuevas necesidades sociales precisan de un individuo que inicie, y no uno que espere, cuando los cambios se suceden a un ritmo tan acelerado.

Ibáñez (2003) habla en su obra de la necesidad de que existan colectivos sociales críticos. Con esto hace hincapié en la urgencia de que los ciudadanos no solo se cuestionen la realidad, sino que busquen también las causas y hagan ver que son modificables. El

movimiento de acción hacia el cambio, la no conformidad con la realidad actual sería así la única esperanza de cumplir la premisa de que “otro mundo es posible”.

4.3. La educación libre y el respeto por los procesos de vida

4.3.1. Metodología y concepciones educativas en la educación libre para educar en el desapego

La Educación Libre (en adelante EL) ha experimentado un desarrollo importante en el campo de las metodologías alternativas actuales. Centrándonos en la etapa actual en España, durante la transición democrática, surge la escuela Paidea en 1978, en Mérida. Su pedagogía se define como libertaria y antiautoritaria, y pretende el aprendizaje desde un enfoque constructivista, basado en apoyar las iniciativas y la espontaneidad del niño (Paidea, 2018). En 1987 se inauguraría la primera escuela Waldorf, en Madrid. Y tras esta, Els Doniets en 1993, en Valencia, y Ojo de Agua en 1999, en Alicante, ambas incluyendo las edades comprendidas para el período de Educación Primaria.

A esta corriente seguirían sumándose muchas otras escuelas que abogan por una enseñanza libre. En apoyo a esto, surge la Asociación por la Libre Educación (ALE) en 2002 con el objetivo de agrupar a las familias e individuos que creen en este tipo de educación (ALE, 2018).

Así, aunque cada proyecto nace ligado a su entorno, y es conformado por las características de las personalidades que lo componen, permanece estable en su apertura al cambio, siendo la no inmovilidad un pilar fundamental. Y como estas, se pueden distinguir varias ideas clave.

En primer lugar, es imprescindible el carácter no directivo. No hay enseñanza, sino aprendizaje, y este se comparte. El aprendizaje es movido por la curiosidad, por los intereses personales del niño, y el adulto lo acompaña en su camino respetando sus ritmos.

En segundo lugar, se promueve el desarrollo integral de los niños, potenciando los aprendizajes significativos, los instrumentales. Se educa en el conocimiento de uno mismo, del entorno, y de las relaciones. Es conocerse para conocer.

Gracias a estas dos características fundamentales, el entorno se configura para que sea lo más natural y seguro posible, sin que coaccione aprendizajes, es decir, de modo que permita tomar decisiones importantes, pequeños riesgos personales, aunque seguros y aptos para la exploración. De él participan simultáneamente familias, acompañantes y niños, y se organizan democráticamente.

Estas bases metodológicas están íntimamente ligadas con el apego. Las escuelas libres suelen acoger a los niños desde edades tempranas (desde los 3 años). Se trata de un momento del desarrollo donde se ponen de manifiesto los vínculos emocionales del niño con aquellos que interacciona de un modo más frecuente y estable. Estos serán los primeros vínculos de afecto que el niño vivencie y establezca, y el modo en que estos se desarrollen repercutirán en el resto de las relaciones que se vivencien.

La definición de apego, siguiendo lo desarrollado por Bowlby (Cit. En Moneta, 2014), se delimita como un comportamiento que lleva al individuo a buscar la proximidad con respecto a otro, a quien diferencia y prefiere. Es habitual además que, aunque la figura referente de apego inicial sea la madre, en función de los intereses y necesidades del niño esto evolucione, se amplíe y/o cambie. En cualquier caso, la importancia radica en el estilo de apego que el niño establece con el cuidador principal, distinguiendo 4 tipos fundamentales de apego: apego seguro, apego evitativo, apego ambivalente y apego desorganizado.

El tipo de apego seguro es saludable, pues cumple las necesidades físicas y psíquicas del niño y se establece con el cuidador un sentimiento de seguridad. Según Bowlby (Cit. En Moneta, 2014) este tipo de apego es el que facilita la exploración tanto del mundo físico como del mundo social. Si bien el resto de los tipos conllevan inseguridad, frustración y el establecimiento de un prisma negativo por el que percibir el mundo y percibirse uno mismo, en mayor o menor medida (Mikulincer, 2007).

El estilo de apego se internaliza para luego actuar de manera automática. Es por esto por lo que resultan alarmantes los resultados del análisis realizado por Van IJzendoorn, Schuengel y Bakermans-Kranenburg (1999) acerca de la distribución de los modelos de apego en una muestra normativa que arrojaba los siguientes resultados:



Figura 4. Distribución de los estilos de apego según los resultados de la investigación de Van IJzendoorn et al (1999). **Fuente:** EP

Este análisis pone de manifiesto la necesidad de aprender y transmitir las claves para establecer un apego seguro. Pero no una mayor necesidad o mantenimiento del apego. Se habla de educar en el desapego, especialmente en la EL, considerando que solo a través de la confianza y seguridad en la disponibilidad del cuidador, se permite el desarrollo de la libertad. Esto lo avalan investigaciones como la de Leondari y Kiosseoglou (2000) quienes

afirman que existe una relación directa entre apego e independencia emocional, funcional y actitudinal.

En la investigación realizada por Garrido-Rojas (2006) se comprobaba también que un estilo de apego seguro ponía en marcha estrategias de regulación emocional como la afiliación, la búsqueda de proximidad, la búsqueda de apoyo social, la exploración y una alta expresión emocional. Además, se relaciona con la predominancia de emociones como la confianza, alegría y tranquilidad.

Siguiendo esta línea, se pretende desde la educación establecer vínculos seguros de apego respetando el desarrollo de los procesos individuales. El cuidador o los cuidadores principales deben mantenerse como una figura estable y segura que permite el desapego sin dejar de permanecer disponible si el niño lo necesitase.

En el ámbito familiar, este vínculo de apego seguro nace así de la aceptación y el respeto por los procesos de vida del niño. La libertad juega un papel clave en la medida en que posibilita al niño, en un espacio seguro, a desenvolverse sin ser coaccionado ni juzgado. En esta línea, se posibilita acrecentar la independencia del niño de forma que se afirme como sujeto con deseos, necesidades y capacidades, mejorando su autoestima y su autocontrol.

Asimismo, el establecimiento de un vínculo seguro de apego contempla la interdependencia deseable como un elemento clave en la socialización infantil. Jaramillo (2012) en su investigación sobre la independencia e interdependencia como valor social en edades tempranas, señala que inculcar este tipo de interdependencia desde la familia y en el entorno, conlleva poner en valor la empatía, el respeto y la solidaridad hacia el otro, potenciando las relaciones de grupo.

En conclusión, el papel de los padres como figuras referentes es clave desde los primeros momentos de vida para el niño. El establecimiento de un vínculo de apego seguro se

convierte en una revisión constante por parte de la familia con objeto de no condicionar el desarrollo de su personalidad, autonomía y sus relaciones y que, a su vez, exista un vínculo de apoyo que haga de sostén al resto de aprendizajes.

4.3.2. La libertad y el manejo de los límites para educar en el respeto hacia los valores y sentimientos propios y ajenos

Aunque el término Educación Libre lleve a la automática relación con cierto descontrol, es conveniente matizar cómo se gestionan los límites y la libertad en estos contextos socioeducativos. El término libre, desde la RAE, se define como: *1) Que tiene facultad de obrar o no obrar. 2) Que no es esclavo. 3) Que no está preso. 4) Licencioso, insubordinado. 5) Atrevido, desenfrenado. 7) Suelto, no sujeto.* Estas seis acepciones nos acercan al verdadero sentido de la libertad, y cómo se puede entender en el ámbito educativo.

Es esencial para los niños sentir que tienen la libertad de atreverse en sus primeros contactos, inter e intrapersonales, de forma autónoma. Los primeros actos serán torpes, pero seguros, pues nacen de una necesidad interna (Pikler, Tardos, y Caffari-Viallon, 2017), hasta llegar al dominio exitoso. No se fuerza, no se presiona el aprendizaje, sino que se ofrece el acompañamiento emocional. El acompañante no ayuda a conseguir, pues tanto el camino como el éxito son fruto del sujeto, sino que ofrece una presencia total, afectuosa y segura al niño con quien establece vínculos.

En su obra, Rebeca Wild (2014) documenta de forma ejemplar la gestión de la libertad y límites como herramienta liberadora y que proporciona seguridad a los niños, y no como una restricción.

En la actualidad, si hablamos a padres y madres de libertades en la infancia, es común que se levante una barrera de incertidumbre y recelo. Y no es de extrañar. La propuesta de la

Educación Libre, sin embargo, pasa por límites consensuados, aceptados y respetados por todas las personas que conforman la escuela. Los límites pasan por tanto a ser decisiones consensuadas por un objetivo común, y en ellas participan las familias, los acompañantes, los órganos de gestión y dirección de las escuelas y los propios niños y niñas cuando su edad lo permite.

¿Por qué no habrían de cumplirse unas pocas normas para el bien común que todos han consensuado? Son estos límites, en la EL menos que en las escuelas tradicionales, pero claros, prácticos y lógicos, los que permiten sostener los espacios, relaciones y situaciones de aprendizaje que las Escuelas Libres propician.

Además, la toma conjunta de decisiones permite que haya una continuidad entre los espacios de la escuela, y los familiares. Esto beneficia tanto al niño, como a los padres y a los acompañantes, pues lleva a dar una mayor estabilidad y seguridad en el espacio y los límites. Inevitablemente, es esta seguridad en las propias capacidades, la curiosidad, y la seguridad que nos ofrece el espacio y quienes en él se encuentran, la que nos permite explorar y aprender. Por ello, se concluye que los límites tal y como son entendidos en la EL, configuran un apoyo al aprendizaje, se perciben de forma positiva, y no coartan las libertades individuales y colectivas.

En esta concepción juega un papel importante el respeto. Puesto que los límites nacen de una toma de decisiones conjunta y son expuestos de forma clara y con una finalidad obvia, los miembros de la comunidad respetan los distintos límites fijados. Se entiende así, que el respeto no puede nacer de la obligación, sino del entendimiento y valoración del otro, los seres vivos y el espacio.

Es habitual si nos encontramos en una escuela pública de nuestro sistema educativo actual que veamos cómo los niños fuerzan los límites e incluso logran traspasarlos. Igual de habitual

que es ver al docente, cual carcelero, tratando de impedir que estos lo hagan, y fijando la consecuencia justa a tal desafío. ¿Por qué sucede esto, además, de forma tan común? Porque los límites no son significativos, se pierden en una ingente cantidad de normas y restricciones. No nacen del consenso, sino de la imposición. Y rara vez se debaten en grupo, y mucho menos en un grupo donde intervienen los propios niños.

Los niños, en su curiosidad por aprender exploran, y como no perciben el límite desde el respeto, ni la repercusión total de determinados actos, lo fuerzan. Y es un actuar natural e intrínseco. Lo que no resulta tan natural es, por ejemplo, estar sentado durante 5 horas a los 6 años, no poder mancharse y manchar, o no tener la capacidad de correr y saltar si no “toca”. Las habilidades y necesidades motrices en este período no encajan con las demandas, no son coherentes. Es en este sentido de respeto hacia los procesos de desarrollo a los que también se alude al hablar de límites coherentes.

Nos referimos por tanto al respeto de los límites como la valoración también desde el entendimiento mutuo. Las escuelas libres se configuran como comunidades igualitarias, y se hace aún más necesario comprender y valorar las ideas y sentimientos propios, y ajenos. Esta valoración de uno mismo en relación con los derechos de aquellos con quienes se interactúa es natural y guiada por el acompañante, y se beneficia del aprendizaje de los componentes de la EE, así como del hecho de que los acompañantes se formen en este sentido.

4.4. El papel del acompañante en los procesos madurativos del desarrollo

Salovey y Mayer (Brackett, Mayer, Rivers, y Salovey, 2012) en su concepción de la IE afirmaban que las habilidades que la conforman eran mejorables desde la educación. El mismo Programa FOSOE (Repetto & Pena, 2010) avala que el aprendizaje de determinadas habilidades adquiere relevancia en las relaciones informales entre el educador y el alumno (por el papel modelo que este desempeña), y que otras, es conveniente incluirlas en los planes

de estudio. La Educación Libre, a través del papel de los acompañantes, aúne estas dos funciones. Se pretende poner a disposición de los niños los entornos que les permitan acumular experiencias significativas, y aprender habilidades emocionalmente inteligentes en la práctica. Simultáneamente, las relaciones entre acompañante y niños son informales de manera habitual.

Durante el desarrollo de la metodología por la que aboga la EL, se hace importante llegar a la pregunta de ¿cuál es la función del acompañante? El acompañante se desliga del docente adscrito en el sistema educativo en la medida en que se sitúa como acompañante del proceso de aprendizaje (entendido dicho concepto en su globalidad), pero no como educador.

Atendiendo a la premisa de que enseñar implica, aun considerando los intereses previos, pretender que otro aprenda lo que queremos o consideramos se debe aprender. El cambio en los métodos o estrategias no modifican este sentido último y las leyes educativas de nuestro sistema educativo actual prescriben qué se debe aprender y en qué momento (LOMCE, 2013).

¿Cuál es entonces el papel decisorio del niño con respecto a su propio aprendizaje? Limitado. El acompañante, por el contrario, guía y acompaña, como el propio término indica, y el niño es quien decide sobre su propio proceso de aprendizaje.

4.4.1. ¿Qué fundamentos guían el acompañamiento emocional con los niños?

Para que la Educación Libre no sea una idea utópica se hace necesario el papel del acompañante como persona que sigue de forma cercana y respetuosa los logros y metas de cada uno de los niños. Esto implica considerar que los fundamentos que guían este acompañamiento son tanto las necesidades de los niños como las del propio acompañante pues, como se señalaba, es necesario iniciarse en el diálogo asertivo y en el respeto mutuo.

Como adulto, el acompañante respeta los procesos vitales de desarrollo de los niños, se postula como una persona en quien confiar, es una presencia segura y que orienta su desempeño en el desapego.

De igual modo es alguien junto a quien aprender. Su proceso es simultáneo al aprendizaje de los niños, puesto que requieren de él una continua formación, además de una búsqueda constante de información y materiales que permitan poner al alcance de los niños aquello que desean experimentar. Se postula como facilitador y guía, orientando el camino que descubre que los propios niños quieren, y en ocasiones descubriéndolo a la par que ellos.

Pero además de estas hay otras premisas que el acompañante cumple.

Las emociones y el amor, particularmente, son una parte fundamental en su labor. Se educa desde ellos, situando el afecto en primer plano. Para esto es importante respetar el hecho de que un acompañante solo se desarrolla en torno a un máximo de 12 niños en la etapa correspondiente a la Educación Primaria (6-12), pues solo así puede también llevar a término una atención individualizada.

Eso requiere, como se señalaba en un principio, de un propio proceso formativo en cuanto a Educación Emocional, y una reflexión crítica y continua sobre la propia práctica para acompañar también transmitiendo o reflejando estas actitudes en la propia tarea con los niños.

4.4.2. La presencia respetuosa y el acompañamiento en la resolución de conflictos.

Un papel muy significativo en el desarrollo y aprendizaje de los niños es el juego. Se manifiesta en todas las edades con múltiples variaciones. Evoluciona con ellos y está cargado de un amplio potencial educativo.

Cabe destacar que se alude al juego como propio aprendizaje puesto es el impulso del niño aprender de este modo. En consecuencia, en su proceso se engloban los distintos intereses, áreas de conocimiento, aprendizajes y motivaciones y se convierte en el eje central de experiencias educativas y desarrollo, especialmente en la Educación Libre.

Nuestro respeto por el juego crece notablemente en cuanto empezamos a aproximarnos a este fenómeno en calidad de observadores atentos y descubrimos que el juego y el trabajo en modo alguno aparecen separados el uno del otro, sino que más bien sirven al desarrollo como una actividad creativa común (Wild, 2006, p.118).

Sin embargo, en el juego, como en el resto de las situaciones que lo enmarcan, se producen situaciones de conflicto. Es importante que, desde la perspectiva adulta no se menosprecie la significatividad tanto del juego como de los conflictos que en él se dan, ya que para los niños son profundamente importantes y los sienten de igual forma que un adulto cualquier otra situación problemática.

Es tarea del acompañante tener presente estos principios en todo momento durante el acompañamiento para actuar en consecuencia. Esto pone el foco en su presencia y, como adulto, en su papel como mediador en la resolución de conflictos. Es sumamente importante recalcar el término mediador, pues no resuelve por los niños ningún conflicto, sino que orienta su papel al de facilitador, actuando siempre desde el respeto.

En consecuencia, el acompañante, con los conocimientos pertinentes en cuanto a mediación y Educación Emocional no culpabiliza a ninguna de las partes, sino que comprende. Se entiende la disputa como la trasgresión de un límite, pero no por osadía, puesto que el límite es coherente a principios de seguridad y respeto de uno mismo y del resto. Como así se configuran, la trasgresión de un límite nace de un malestar o contradicción interna. Por consiguiente, el acompañante comprende que se debe actuar en el cuidado tanto

de quien transgrede los límites como de aquel que encuentra los suyos transgredidos. No hay víctimas ni culpables, sino personas con un malestar propio y en común que deben buscar el modo más beneficioso de solucionarlo para ambas partes.

El acompañante, desde el afecto, comprende y busca que se comprenda la situación, para lo que usa un lenguaje y comunicación acorde (habilidades socioemocionales). Se posiciona como persona imparcial y que ofrece seguridad a cualquiera de las partes, y sirve de facilitador al desenredo de la situación.

Debe estar asimismo preparado para que en ocasiones esta solución se demore, para que no cumpla con la que él mismo pretendería que fuese, o para trabajar aisladamente cualquier niño para que solucione los problemas internos que le llevan a actuar de ese modo.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

La metodología expuesta en este trabajo indica los procesos seguidos desde su inicio hasta concluir con los resultados de este TFE.

En primer lugar, el desarrollo del presente trabajo se ha realizado mediante seminarios grupales durante todo su proceso. Estos seminarios tutorizados, han contado con la participación activa de otros 11 estudiantes de cuarto curso del Grado de Educación Primaria y han permitido a través de reuniones mensuales, ir abordando el TFG mediante un aprendizaje compartido. Desde este proceder, se ha establecido un clima de apoyo mutuo. Las inquietudes y dudas que surgen a lo largo del proceso se han solventado entre los propios estudiantes y el tutor, de manera más sencilla y espontánea. Asimismo, las aportaciones, informaciones y conocimientos que se han compartido en los seminarios han propiciado que todos los estudiantes enriquecieran y se enriquecieran de este tipo de método grupal de

trabajo, que se denomina Aprendizaje autodirigido en grupos inteligentes y basado en proyectos.

En segundo lugar, en los siguientes apartados se aborda el proceso seguido en la realización del trabajo *per se*, contemplando la metodología desarrollada hasta llegar a los resultados de la investigación. Englobando, a su vez, la elaboración y aplicación de los instrumentos y el tratamiento de los datos.

5.1. Metodología del estudio de casos

Siguiendo a Stake (1999) el método de estudio de casos permite abarcar la complejidad de casos particulares cuando estos son relevantes por sí mismos. A esta complejidad y particularidad de los contextos escogidos (Criança y Tambora), se suma su carácter contemporáneo a la investigación y que permite el privilegio de la situacionalidad del investigador. Este método de estudio se configura así como el más oportuno a la investigación, puesto que permite la aproximación a la construcción de teorías situando el foco en las personas que participan del contexto. A su vez, esto posibilita el detalle en la información y una visión cercana y basada en la experiencia de los distintos sujetos.

El interés primordial del presente trabajo radica en comprender las realidades que se presentan en una y otra escuela, y no hacerlo de forma aislada a estas. Se persigue entender cómo y por qué el desarrollo socioemocional es más o menos positivo en los espacios educativos seleccionados. Para tal fin, el método de estudio de casos se presenta como un mapa de ruta que incorpora al investigador como un observador participante de la realidad que estudia. Requiere del compromiso de este con el principio de objetividad para enriquecer su tarea, nutriéndose de las experiencias en el contexto real, sin que ello conlleve un proceder formal y cuantitativo.

En definitiva, se busca comprender los procesos desarrollados en Criança y Tambora incluyendo a la investigación las variables de tiempo y espacio, y delineando así un espacio único que permite dicho método (Perassi, 2010). El objetivo no es, por ende, comprender una realidad para mostrarla subjetivamente, sino comprender cómo los agentes que forman esta realidad la vivencian, para presentarla como agentes que de ella participan.

Este tipo de metodología cualitativa permite en el ámbito de lo social recoger diversidad de situaciones y opiniones, y a través de la triangulación, expuesta más adelante, garantiza la fiabilidad de los resultados.

De esta forma se pretende evidenciar si las pedagogías alternativas y libres de la muestra potencian el desarrollo socioemocional en las primeras etapas de vida. En especial, se cubre la necesidad personal que da inicio y mueve esta investigación: ¿Son verdaderamente los entornos educativos no directivos, y el papel del acompañamiento respetuoso, los que potencian el desarrollo de individuos emocionalmente inteligentes?

5.2. Estudio de casos

Se han seleccionado dos escuelas libres o alternativas de la provincia de Sevilla a modo de muestra: Criança y Tambora. Ambas cuentan con una experiencia de 10 y 4 años respectivamente, y comparten unos objetivos comunes configurándose como un espacio de aprendizaje transformador del medio en que se insertan y haciendo uso de una pedagogía alternativa al sistema educativo español actual.

5.2.1. Criança.

Criança es una escuela ubicada en Alcalá de Guadaíra (Sevilla) que nace de la iniciativa de 11 familias por formarse y agruparse para conseguir otro tipo de educación para sus hijos. Se presenta bajo los principios de una escuela de educación activa, no directiva. Y para ello

construye variados espacios de aprendizaje en un entorno rural, para que niños, desde la etapa infantil a la primaria, vivencien su desarrollo de un modo más respetuoso.

Se autodefine como una comunidad asociativa, con un orden oligárquico entre los socios, que pretende mediante el trabajo de cada uno de sus integrantes, conformar un proyecto educativo acorde a las necesidades de los más pequeños.

El proyecto educativo de Criança es llevado a cabo por acompañantes formados como Guías Montessori, y contempla las necesidades por etapas, buscando crear las condiciones óptimas para el desarrollo holístico. Se describe como un espacio de trabajo lúdico donde todas las voces son escuchadas.

5.2.2. Tambora.

Tambora es una escuela que surge asimismo de la agrupación de diferentes familias que buscan configurar un espacio de aprendizaje activo en torno a los Jardines del Guadalquivir (Sevilla). En el plano metodológico, la escuela se define como una escuela de educación libre (Tambora, 2018).

Mediante el trabajo activo de las familias implicadas, Tambora se nutre y nutre el entorno en que se ubica, y pretende crear los espacios y situaciones de aprendizaje que impulsan el desarrollo de los más pequeños, en etapa la etapa de educación infantil. El trabajo de los familiares es asociativo entorno a comisiones, y funcionan de modo asambleario en la toma de decisiones generales.

En cuanto a las bases pedagógicas, el proyecto presenta un decálogo donde se introduce el espacio como un entorno de no juicio. En él se respetan los ritmos individuales de desarrollo, propiciando la libertad y autonomía de los niños, y partiendo de sus intereses, a la par que se garantiza un espacio seguro a través de la configuración de los límites.

Del mismo modo, se hace referencia a un proyecto que aboga por la aceptación del individuo en todas sus versiones, haciendo uso de una comunicación honesta que acepta y promueve el expresar de emociones. Y donde también se da un valor esencial a la habilidad de autorregulación, y a la resolución de conflictos.

5.3. Definición de la muestra

La muestra para la realización del presente trabajo se conforma a su vez como parte del proyecto surgido desde el alumnado interno del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Sevilla, que trabajan con el profesor Jorge Ruiz Morales. En este proyecto de investigación sobre la educación libre en Sevilla que se comenzó en 2017, se ha seguido un proceso similar con otras escuelas libres y alternativas que están en funcionamiento en la provincia de Sevilla, a fin de conocer y comprender su realidad. Para ello, se ha realizado en este contexto el desarrollo de un modelo de entrevista (Anexo 2) y su correspondiente validación, sobre la que se profundizará en adelante.

Para el estudio de caso que nos ocupa, la muestra de este trabajo únicamente hace referencia a las escuelas antes presentadas: Criança y Tambora. Con el objetivo de comprender su vivencia diaria y contrastarla con el aprendizaje de las emociones, y el desarrollo de la IE.

5.3.1. Características del espacio.

Las distintas escuelas presentan sus peculiaridades espaciales en función de dónde se desarrolla la actividad diaria habitualmente. Las características comunes son la ubicación en entornos naturales que permitan el desarrollo de los niños en contacto con la naturaleza, en la medida de lo posible y dentro de unos espacios seguros. Además, se configuran en ambos proyectos espacios divididos en salas estructuradas para responder a las necesidades de

desarrollo de los más pequeños, especialmente en lo concerniente a las necesidades de movimiento y exploración.

Cabe señalar además que cada una se vincula a su espacio y se relaciona con la comunidad en que se ubica de una forma particular y propia, dando lugar a entornos y climas personales, y configurando así la personalidad de cada proyecto, muy ligada al entorno.

Criança.

Criança se ubica en Alcalá de Guadaira, en Sevilla. La escuela posee un amplio espacio ubicado en el entorno rural que les permite mantener el contacto con la naturaleza.

Diferencia espacios entre infantil y primaria, delimitándolos para una mayor comodidad de cada uno, pero sin restringirlos al uso común. De este modo, se trata de espacios propios y únicos a las necesidades de los más pequeños, con sus propios materiales y estructuras acordes a su etapa de desarrollo.

El espacio cuenta, además, con zonas temáticas como son una charca, un huerto, un espacio dedicado a deportes reglados y otros que puedan ir surgiendo, una zona con cabaña para los más mayores, y un taller de música y de carpintería. Todos estos espacios dan la oportunidad de desarrollo en diferentes áreas, y permiten la posibilidad de crecer e ir adaptándose ante otras numerosas propuestas e intereses que vayan desencadenándose en el fluir diario del espacio.

Tambora.

Tambora se ubica en los Jardines del Guadalquivir, un espacio situado en el centro de Sevilla, pero que garantiza el contacto y aprendizaje de los más pequeños con lo natural. Se presenta en su proyecto (Tambora, 2018) como escuela que hace uso del modelo de participación ciudadana, mediante el cual se nutre de los beneficios del entorno, a la par que da vida y cuida del parque, haciendo de él un entorno más seguro y vivo.

Las caracolas, espacio cedido a Tambora, son parte del patrimonio cultural de Sevilla y, sin embargo, los fondos públicos no son suficientes como para mantenerlas en óptimo estado. Es aquí donde la asociación se ocupa de su mantenimiento y del de la zona limítrofe a través de actuaciones como: desratificar, pintar temporalmente, renovar el acristalamiento, y otras rutinarias y costosas tareas que, de no asumir la asociación, abogando por la gestión ciudadana de lo público, hubieran llevado a su abandono y desaparición.

Entre las características más relevantes del entorno se encuentra la división de este en dos grandes espacios, el interior y el exterior. Mientras que el exterior permite el contacto diario de los niños con la naturaleza, el interior se organiza en espacios según las actividades a desarrollar, especialmente diferenciadas por el movimiento. Así, la “sala tranquila” es un espacio con materiales manipulativos y de juegos simbólicos que, abogando por un ambiente sosegado, permiten el quehacer de los niños. Por otro lado, la “sala de movimiento” permite la eclosión y agitación motriz, y para ello está especialmente diseñado el espacio que cuenta con variedad de colchonetas, zonas y construcciones para desarrollar el movimiento.

Hay que mencionar también, que el espacio cuenta con una cocina adaptada a los pequeños, y que sirve de espacio para la reunión en las comidas diarias, de las que participan las familias. Y, por su parte, el espacio exterior se prepara también como espacio potencialmente educativo.

5.3.2. Características de los informantes.

Se han considerado claves como fuente de información a los acompañantes, representantes de las familias (una familia con más bagaje en la escuela, y otra incorporada de manera más reciente), y algún miembro encargado de la gestión en la escuela. Estas fuentes se seleccionan a fin de recoger una muestra lo más significativa posible y que proporcione al caso variedad de perspectivas y ángulos de análisis.

De este modo, las preguntas se realizan igualmente a cada uno de ellos, para contrastar así, la diversidad de información que aporta cada agente de la escuela, en las diferentes cuestiones.

5.4. Instrumentos

5.4.1. Entrevistas a informantes clave.

La entrevista puede definirse como una conversación propuesta para un fin determinado, tornándose un instrumento técnico, que a su vez adopta el tono de un diálogo coloquial (Díaz-Bravo, Martínez-Hernández, Torruco-García, et al., 2013). Acorde con el método de estudio de caso, se hace uso de una entrevista semiestructurada, puesto que proporciona un mayor grado de flexibilidad y permite el ajuste de las cuestiones a los distintos informantes. Del mismo modo, posibilita al entrevistador obtener una información ajustada de la realidad del informante. Para ello, se han tenido en cuenta una serie de consideraciones en la entrevista.

En primer lugar, al desarrollar la entrevista, se presenta a los informantes una guía de entrevista con preguntas agrupadas temáticamente, se explican los propósitos de la investigación, y se solicita el conocimiento de las partes para la grabación de la entrevista y los propósitos de esta (Anexo 1). En segundo lugar, el espacio escogido para su transcurso es agradable y permite el diálogo abierto y sin tensiones, y así lo facilita a su vez el entrevistador, que guía con la sucesión de preguntas, pero no presiona el transcurrir de esta.

Estos elementos conformarían así, *a grosso modo*, las tres primeras fases del desarrollo de la entrevista, expuestas con más detalle en la figura 5. Finalmente, la cuarta fase se centraría en realizar un balance de la entrevista a modo de conclusiones finales. De este modo, el proceso seguido en todas las entrevistas es común, y permiten al investigador tanto la confianza en el proceso, como el proceder sistemático que garantice unas mismas condiciones a todos los informantes clave.

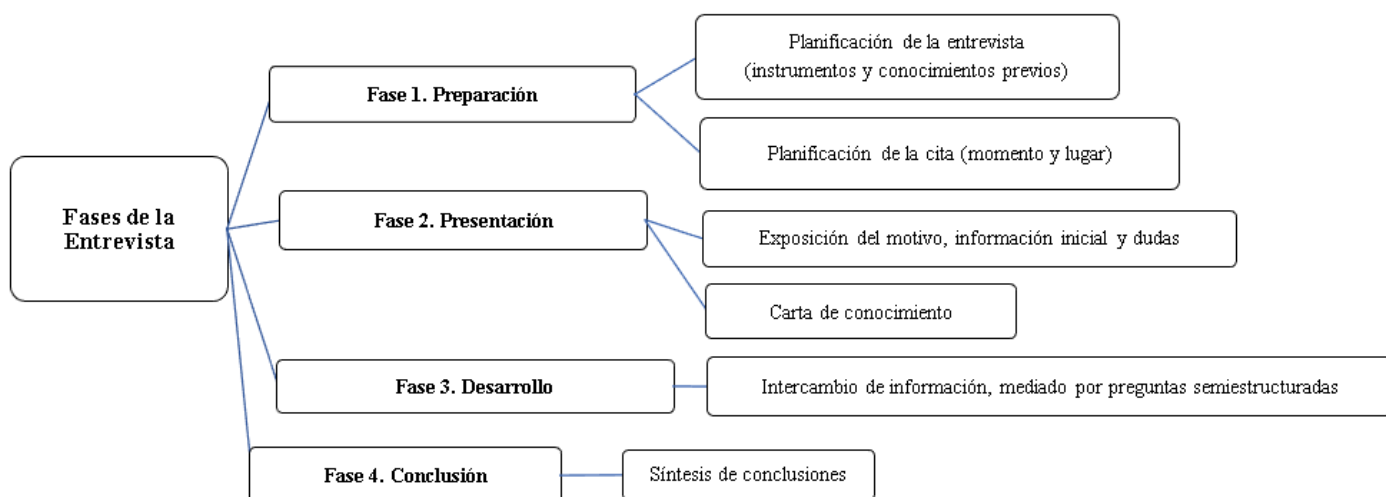


Figura 5. Fases de la entrevista. **Fuente:** EP.

Con respecto a la entrevista en sí (Anexo 2), esta ha sido elaborada desde el Proyecto de Investigación sobre el Análisis de los proyectos de educación libre y alternativa en Sevilla mencionado con anterioridad.

Para la elaboración de esta se consideran, además, los distintos informantes clave para los que está diseñada, desarrollando así un modelo de entrevista cercano, que invite a la conversación fluida y contemple todos los escenarios de interés a la investigación (Deslauriers y López Estrada, 2011). En total, se han desarrollado un total de 8 entrevistas para las que se otorga a cada informante una nomenclatura en función del momento en que se desarrolló su entrevista.

En primer lugar, se entrevistó a un padre de Criança, miembro desde sus orígenes, Sujeto 1 (E1). Seguido del Sujeto 2 (E2), madre en una familia recién incorporada al proyecto de Tambora, y luego el Sujeto 3 (E3), una madre de otra familia de la misma escuela y que la comparte desde sus inicios. Posteriormente se entrevistó al Sujeto 4 (E4), una madre incorporada a Criança hace un par de años, y de la misma escuela más adelante se entrevistaría al Sujeto 5 (E5), un padre encargado actualmente de su gestión.

Continuando las entrevistas nos enfocaríamos finalmente en los acompañantes. Primero se entrevistó al Sujeto 6 (E6), acompañante en Tambora, y seguido de esto a una acompañante en Criança Sujeto 7 (E7) y, al Sujeto 8 (E8) acompañante también en Tambora.

Todas las observaciones y particularidades que permiten la caracterización de cada una de estas entrevistas se plasman en una ficha identificativa como la que se presenta a continuación a modo de ejemplo (figura 6) y que se recogen en el anexo 6 de este trabajo:

Leyenda: E1	Denominación: Entrevista estructurada a Informantes Clave	
Fecha: 28 marzo 2018	Lugar: Biblioteca Pública de Montequinto (Dos Hermanas)	Duración: 56'08"
Información sobre el sujeto: El Sujeto 1 es componente de una de las familias fundadoras de la escuela activa no directiva Criança, en Alcalá de Guadaira. Además, de padre, es un miembro activo en la organización, y en los últimos años participó en la gestión de la escuela.		
Notas de campo: La entrevista transcurrió como una conversación amena y fluida, en un clima tranquilo que da pie a reflexionar sobre vivencias y situaciones claves para entender la complejidad de los procesos educativos y el bagaje de la escuela.		

Figura 6. Ficha de identificación de entrevistas. **Fuente:** EP.

5.4.2. Problemas de investigación y analizadores.

El origen de esta entrevista (Anexo 2) se fundamenta en torno a seis grandes problemas de investigación que son de gran interés para el grupo de investigación y para el desarrollo del presente trabajo, y que se exponen a continuación mediante la figura 7. Así, la entrevista se configura buscando dar respuesta a las problemáticas establecidas *a priori* y, a su vez, permite la suficiente apertura al diálogo como para desarrollarse a modo de conversación fluida.

Por otra parte, se hace necesario establecer, previa formulación de la entrevista, un conjunto de analizadores. Los analizadores son herramientas que permiten en la investigación obtener informaciones concisas de la realidad en que se sitúa el estudio (Valderrama-

Hernández y Solís-Espallargas, 2015). De este modo, la configuración de los analizadores mantiene una estrecha relación con los problemas de investigación en la medida en que se posicionan como informaciones clave subyacentes a dichos problemas primarios. La determinación previa de los analizadores es relevante para el enfoque de la investigación ya que facilita y orienta objetivamente el posterior tratamiento de los datos, expuesto más adelante.

Problemas de Investigación	Analizadores
P1. ¿Cuál ha sido la historia de cada proyecto (antecedentes, primeros momentos, fases que se puedan identificar, etc.)?	A1. ¿Qué factores han propiciado el proyecto? (personales, situacionales, contexto...) A2. ¿Qué fases pueden identificarse, en qué momento suceden y cuáles son sus características?
P2. ¿Qué metodología sostiene la praxis socioeducativa (roles de personas adultas, espacios, relaciones sociales, límites, procesos de aprendizaje, cosmovisión, etc.)?	A3. ¿Cuáles son las principales señas de identidad de la metodología empleada? A4. ¿Qué rol tienen las diferentes personas que comparten el espacio? (niños y niñas, familias, acompañantes, etc.) A5. ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias? A6. ¿Cómo se dinamizan y gestionan los procesos de aprendizaje de niños y niñas? A7. ¿Cuáles son los objetivos educativos y conocimientos deseables de niños y niñas?
P3. ¿Qué características tiene el espacio y los materiales educativos en las diferentes experiencias?	A8. ¿Cuáles y cómo son los espacios de los que se dispone? A9. ¿Qué usos se da a los distintos espacios? A10. ¿Qué materiales pueden encontrarse y cuál es su ubicación?
P4. ¿De qué modo se organiza y funciona la comunidad socioeducativa hacia dentro y hacia fuera?	A11. ¿Cómo es el funcionamiento del espacio educativo en relación a la toma de decisiones? A12. ¿Cuál es la estructura organizativa qué características tiene y cuáles son las funciones que se

desempeñan?

A13. ¿De qué manera se relaciona el proyecto con la comunidad?

P5. ¿Qué similitudes y diferencias encontramos entre los diferentes proyectos en materia de metodología, espacios, recursos, etc.?	A14. ¿Qué diferencias existen entre los diferentes proyectos? A15. ¿Qué similitudes existen entre los diferentes proyectos?
P6. ¿De qué modo se desarrollan las competencias socioemocionales desde los diferentes proyectos?	A16. ¿Cómo benefician la estructura espacio, el acompañamiento y la dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales?

Figura 7. Problemas de investigación y sus correspondientes analizadores. Fuente: E.P.

Cabe señalar que el último problema de investigación (P6), y su correspondiente analizador (A16), no se contemplan como una cuestión específica en la entrevista realizada a los informantes clave por aludir explícitamente a la EE.

Al estar aproximándonos a escuelas que contemplan lo emocional como un componente base del proyecto, se ha pretendido con ello no condicionar las respuestas de los participantes. El objetivo es, por tanto, extraer una información lo más precisa y ajustada a la realidad posible, puesto que la cuestión emocional es transversal y emerge del resto de preguntas contempladas en el diseño de la entrevista.

A modo de conclusión, los problemas de investigación expuestos en la figura 7 centran el trabajo en torno a temas clave para el mismo, y para el interés propio del investigador. Se enfocan considerando el contexto para el que son planteados, y a través de ellos se obtiene información de los distintos proyectos, del espacio y materiales que en él se usan, de las personas que de él participan, y de las relaciones que se dan, tanto internas, como externas (Perassi y Stake, 2010).

5.5. Análisis de la información

5.5.1. Tratamiento de los datos.

El análisis de los datos, según lo define Rodríguez Gómez (1996) es el conjunto de operaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre los datos a fin de extraer su significado relevante en relación a un problema de investigación.

Al tratar este conjunto de informaciones extraídas de las entrevistas se hace necesario seguir un procedimiento que garantice la fiabilidad de resultados, y un mismo proceder con todos los informantes. La siguiente figura (figura 8) presenta el recorrido realizado en el tratamiento de los datos que se detalla a continuación.

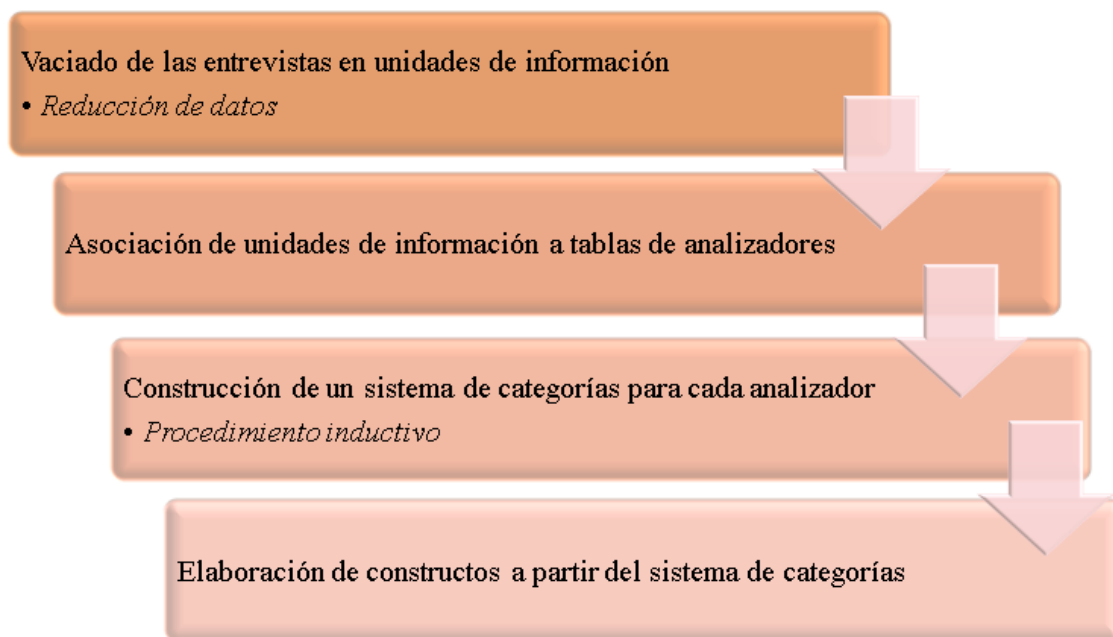


Figura 8. Procedimiento en el tratamiento de los datos. **Fuente:** EP.

La primera fase conlleva realizar un vaciado de información de cada una de las entrevistas (Anexo 4). El uso de este tipo de herramientas de investigación cualitativa genera una gran cantidad de datos para la que es necesaria su reducción por parte del investigador. Esta reducción se refiere al proceso de selección y organización en torno a unidades de

información representativas que realiza el investigador a fin de hacer los datos abarcables y manejables (Rodríguez Gómez, 1996).

Así, el proceso de vaciado implica ir plasmando las informaciones textuales de los informantes mediante una selección de cortes (unidades de información). Dichas unidades se organizan siguiendo un criterio temporal, esto es, su numeración sigue un orden cronológico de aparición en las entrevistas, y van seguidas de un minutaje que facilita su reconocimiento, y la duración del corte (Figura 9).

Corte	Temporalización		Unidad de Información
	Minutaje	Tiempo	
1	00'06"- 00'16"	10"	"Surgió porque había inquietud por parte de familias de aquí del barrio, y una mamá ofreció el espacio, y nos juntamos un montón de familias."
2	00'38"- 00'55"	17"	"Había mamás y papás, había menos papás, pero había papás muy potentes. Y cada uno puso su mejor virtud."

Figura 9. Ejemplo de vaciado de información. **Fuente:** EP.

Esta selección de unidades de información facilita la segunda fase del tratamiento de datos, donde intervienen los analizadores. Los analizadores permiten centrar y profundizar las informaciones en torno a piezas informativas clave que tienen un significado relevante en relación con los problemas de investigación. Para ello, se realizan tablas de cada uno de los 16 analizadores, y se vacían nuevamente en ellas las unidades de información que son relevantes a estos. La figura 10 muestra un ejemplo de estas tablas, presentadas en su totalidad en el trabajo como Anexo 5.

Analizador 2: ¿Qué fases pueden identificarse, en qué momento suceden y cuáles son sus características?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E5:3	"Con el tiempo fueron profesionalizando el acompañamiento, empezaron a entrar niños que ya no eran de las familias primitivas. Creo que fueron 9 familias las que empezaron."	Profesionalización del espacio

Figura 10. Ejemplo de vaciado de información en tablas de analizadores. **Fuente:** EP.

Este proceso metodológico sigue el realizado por Ruiz Morales (2013) para el estudio de caso, y a fin de mostrar la información con la claridad que se precisa, mantiene una misma formulación identificativa de los entrevistados (E1, E2, E3...). Las entrevistas son plasmadas literalmente incluyendo, cuando se precisa, las aclaraciones situacionales pertinentes para facilitar la comprensión de los extractos. Estas informaciones contextuales, se incluirán entre paréntesis, próximas al mensaje al que se refieren. Asimismo, estas grabaciones serán puestas a disposición en formato audio en el sitio web de Dropbox, para lo que se habilita una carpeta contenedora y un enlace de acceso adjunto a este trabajo en el Anexo 2.

La última fase del tratamiento de datos (Figura 7) contempla la configuración de un sistema de categorías, adjunto como Anexo 7. La elaboración de categorías simultánea al análisis de datos sigue un procedimiento inductivo consistente en examinar las unidades de información identificando su temática, y la relación de estas con otras unidades similares. Se trata de un proceso de identificación y clasificación que, realizada sobre la tabla de analizadores, permite un mayor detalle y ajuste en la categorización.

Al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contenido de los mismos, nos preguntaríamos por el tópico capaz de cubrir cada unidad. De este modo se van proponiendo categorías provisionales, que a medida que avanza la codificación pueden ir siendo consolidadas, modificadas o suprimidas a partir de la comparación entre los datos agrupados bajo una misma categoría o a partir de la comparación con los datos incluidos en otras diferentes. (Rodríguez Gómez, 1996, p. 10).

Finalizado el sistema de categorías, el producto es un conjunto de unidades informativas englobadas por temáticas (categorías), y que se relacionan con los analizadores por los que se pretende responder a los problemas de la investigación. Este último paso del análisis permite así ir encauzando los datos para su posterior triangulación.

5.5.2. Triangulación de datos.

Gómez-Restrepo y Okuda (2005) definen la triangulación en la investigación como la búsqueda de patrones de convergencia que permiten corroborar o desarrollar la interpretación de un fenómeno objeto de estudio. Siguiendo esta idea, la triangulación de datos pretende aunar de entre las categorías, aquellas que comparten ideas clave. De este modo, si al unir las unidades de información en torno a categorías se hacía una síntesis de estas unidades en torno a una idea o concepto, la triangulación avanza un paso más allá.

El procedimiento de triangulación agrupa las informaciones que se relacionan entre sí en una misma categoría por la afinidad y complementariedad del contenido con la finalidad de que su síntesis resulte en un concepto explicativo superior (constructo), validado por distintas fuentes, y que aporta un resultado significativo al analizador que se refiere (Ruiz-Morales, 2013). El resultado del proceso adquiere así mayor consistencia y validez al ser elaborado a partir de, al menos, tres fuentes distintas de información.

Con respecto a dichos resultados, los constructos, Abreu (2012) los define como propiedades subyacentes únicamente extraíbles a partir de las categorías. Para el autor se formulan como definición y explicación del proceso de análisis de los datos para tornarlos comprensibles, accesibles y veraces. Esto adquiere especial interés en la medida en que la elaboración de los constructos permite dar coherencia y explicación a las cuestiones iniciales que el investigador planteaba en el inicio. Para ilustrar con mayor claridad la situación en el proceso de investigación seguido, la figura 11 muestra las fases llevadas a cabo desde el comienzo del estudio.



Figura 11. Fases del proceso seguido en el trabajo de investigación. **Fuente:** EP.

Considerando las distintas fases seguidas, y expuesta la metodología llevada a cabo desde el análisis hasta la elaboración de los constructos, estos se presentan a continuación como último paso hacia las conclusiones. No se pretende, al tratarse de un estudio de caso, generalizar los resultados con respecto a otros casos similares. La pretensión del estudio, siguiendo lo expuesto por Mitchell (Cit. En Yacuzzi, 2005), es poner de manifiesto cómo de plausible es la lógica del análisis para desarrollar sobre esta base, la aproximación hacia una nueva teoría.

Con ello, se presentan las tablas donde se generan los constructos (Co), en relación con sus respectivos analizadores (A1, A2, A3...). Para facilitar la comprensión de los códigos, cada uno de los constructos (Co), adquiere el número del analizador de referencia (Co1, Co2, Co3...), y su posición con respecto a su propia tabla mediante el uso de dos puntos seguidos de una nueva numeración (Co1:1, Co1:2, Co1:3...). De igual modo, la última columna

referida a las fuentes emplea la misma formulación que en las tablas de analizadores.

Finalmente, la columna central bajo el nombre de “definiciones” expone el constructo que aflora y da explicación y respuesta al analizador que lo contiene.

A1: ¿Qué factores han propiciado el proyecto? (personales, situacionales, contexto...)		
Constructos	Definiciones	Fuentes
<i>Co1:1</i>	<p><u>La necesidad familiar de otro paradigma educativo como generadora de alternativas didácticas:</u> La inconformidad y el sentimiento de desvinculación ante el actual sistema educativo público lleva a las distintas familias a agruparse formando nuevas alternativas educativas. El acercamiento al período de escolarización marca el punto de inflexión donde se cuestionan las alternativas, y surgen nuevos movimientos por iniciativa de las familias.</p>	E1:1, E4:1, E6:1, E2:1, E3:1, E3:2, E6:1
<i>Co1:2</i>	<p><u>La crianza en comunidad:</u> Se plantea como resolución a un malestar común el reunir las fuerzas y personas de las distintas familias con el fin de crear un espacio respetuoso de crianza y aprendizaje. La creación de vínculos grupales y la riqueza que cada persona y su personalidad aportan al grupo, son el motor educativo.</p>	E5:1, E7:1, E8:1, E8:2

A2: ¿Qué fases pueden identificarse, en qué momento suceden y cuáles son sus características?		
Constructos	Definiciones	Fuentes
<i>Co2:1</i>	<p><u>Etapas en la creación de una escuela:</u> La creación de las escuelas y sus espacios conllevan una serie de fases y etapas que vivencia el grupo. En primer lugar, se origina y se consolida, se somete a procesos de cambio, de conflictos internos. Posteriormente, se trabaja el grupo, se vuelven a dar cambios. Y así en un proceso cíclico que las va consolidando y afianzando en un determinado espacio.</p>	E3:3, E6:3, E7:2, E7:4, E8:3, E8:4, E2:2, E3:4, E5:2, E7:9, E1:2, E5:6, E6:2, E7:3, E7:6, E7:7, E5:7, E5:8, E5:9
<i>Co2:2</i>	<p><u>Profesionalización:</u> La creciente demanda de necesidades, junto a la necesidad familiar de gestionar la escuela, lleva a la profesionalización de la tarea educativa, permitiendo un mejor ajuste y continuidad en el aprendizaje de los niños.</p>	E4:2, E5:3, E7:8

A3: ¿Cuáles son las principales señas de identidad de la metodología empleada?		
Constructos	Definiciones	Fuentes

Co3:1	<u>Respeto al ritmo natural de desarrollo:</u> Enfoque del aprendizaje como proceso intrínseco de desarrollo que responde a los ritmos naturales. Los hitos de aprendizaje en momentos clave son concebidos como respuestas individuales y no condicionadas. Se protege este crecimiento mediante la respuesta a las necesidades observadas y/o manifestadas, y se preparan ambientes estimulantes de otras necesidades previstas según la etapa madurativa de desarrollo.	E1:14, E2:3, E2:4, E2:7, E3:5, E4:6, E5:24, E5:26, E6:6, E6:8, E7:12
Co3:2	<u>Modelo metodológico identitario:</u> Los enfoques metodológicos se refieren al conjunto de influencias que distintos pedagogos y escuelas han aportado a la construcción de un modelo metodológico propio en cada proyecto, forjando con ello su identidad. Se contempla la consideración de algunos miembros en cuanto a la no adscripción metodológica a ningún otro proyecto o metodología de referencia.	E1:12, E1:13, E2:5, E3:7, E4:6, E4:7, E5:13, E5:27, E6:7, E7:20, E8:7, E3:6, E3:8
Co3:3	<u>Autodenominación:</u> Los diferentes miembros que conforman ambas escuelas se aproximan a la denominación del enfoque que su metodología construye. Se emplean los términos “activa no directiva” y “libre” como marcas que orientan al tipo de actividad y el grado de directividad de cada una de ellas. Se destaca la variabilidad personal de interpretaciones dentro de cada uno de estos términos.	E1:12, E1:13, E2:5, E3:7, E4:6, E4:7, E5:13, E5:27, E6:7, E7:20, E8:7, E3:6, E3:8
Co3:4	<u>Aprendizaje autónomo:</u> El aprendizaje desarrollado es autónomo puesto que nace de la capacidad individual de cada uno de los niños para aprender por sí mismos. Esto conlleva la puesta en marcha de estrategias reflexivas y resolutivas en situaciones de conflicto, potenciado por la no interferencia del adulto.	E1:14, E2:3, E2:4, E2:7, E3:5, E4:6, E5:24, E6:8

Analizador 4: ¿Qué rol tienen las diferentes personas que componen el espacio? (niños y niñas, familias, acompañantes...)		
Constructos	Definiciones	Fuentes
Co4:1	<u>La implicación familiar como elemento enriquecedor del entorno educativo:</u> Los proyectos requieren de la implicación familiar para satisfacer las numerosas necesidades que van surgiendo. El papel de las familias es organizarse en torno a comisiones de trabajo, y dedicar un número determinado de horas en trabajo asociativo que permitan la equidad de esfuerzos eficaces para la mejora de la escuela. Esta implicación aúne las labores de desarrollo de talleres, participación y gestión de las comidas en la escuela y la formación educativa individual de cada adulto.	E2:11, E4:34, E8:19, E8:21, E8:27, E1:26, E2:12, E3:21, E5:33, E6:24, E7:17, E7:32
Co4:2	<u>Relaciones grupales:</u> Las relaciones de grupo son tanto beneficiosas como	E3:18, E4:14, E5:10, E6:19

	negativas cuando no se desarrollan de manera adecuada. El uso de facilitadores como herramientas para la gestión grupal, y otras estrategias de dinámicas grupales permiten que las relaciones adultas se consoliden a fin de no ser un obstáculo, y que faciliten la labor de los acompañantes, y el propio clima grupal de la escuela.	
Co4:3	<u>El papel del acompañante en la dinámica diaria:</u> El acompañamiento es un elemento esencial en el discurrir diario de los niños. La idea clave es que los acompañantes facilitan el proceso de aprendizaje al presentarse como una figura de referencia y muy atenta a las necesidades de los niños, siendo estos el núcleo del proceso.	E6:14, E6:21, E6:22, E7:30, E7:31, E8:16

Analizador 5: ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias?		
Constructos	Definiciones	Fuentes
Co5:1	<u>Límites coherentes para preservar la seguridad y promover el respeto:</u> En ambas escuelas se establecen un conjunto consensuado de límites coherentes. Se pretende, por una parte, preservar la seguridad tanto física como emocional en el espacio educativo, pues se considera un valor básico para asegurar la libertad y crear un clima sano para los niños. Por otra parte, promueven el respeto por uno mismo, por el otro, y por el trabajo propio y ajeno, y se fomenta el respeto a los materiales y al entorno natural.	E1:16, E1:30, E7:33, E1:33, E4:23, E4:24, E6:26, E1:31, E8:23, E8:25, E1:35, E2:20, E2:21, E3:22, E3:23, E5:38, E5:39, E6:28, E7:34
Co5:2	<u>La gestión y el manejo de conflictos como respuesta adulta a las desavenencias entre niños:</u> Ante las situaciones diarias de conflicto entre los niños, el adulto acompañante gestiona el conflicto, porque procura que se llegue al entendimiento y acuerdo sin imponerlo. También se maneja el conflicto, porque se persigue evitar el acrecentamiento de tensiones, para ello se utiliza la escucha activa, la mediación entre las partes y el velar por lo justo y equitativo, y que garantice el clima de paz.	E1:34, E1:36, E1:37, E1:39, E2:22, E3:24, E3:27, E4:26, E4:27, E4:28, E5:34, E5:35, E6:18, E6:27, E6:29, E6:30, E6:31

Analizador 6: ¿Cómo se dinamizan y gestionan los procesos de aprendizaje de niños y niñas?		
Constructos	Definiciones	Fuentes
Co6:1	<u>La facilitación de los procesos de desarrollo interno:</u> La observación de las distintas necesidades e intereses que van surgiendo en los niños lleva a que los acompañantes se centren en cómo dar respuesta a las necesidades en cada momento. Se respeta este proceder interno, y no se dinamiza con propuestas externas.	E4:13, E8:12, E8:14, E1:14, E1:22, E2:9, E2:13, E3:16, E6:12, E6:16
Co6:2	<u>La dinamización adulta como motor de la participación voluntaria y activa:</u> La participación de los niños de las dinámicas propuestas por los adultos es completamente voluntaria y, por ende,	E1:7, E4:12, E1:23, E3:13, E3:14, E3:15, E4:33, E5:13,

	<p>activa. Se desarrollan variedad de talleres, asambleas y espacios preparados donde se evidencia la implicación y participación de los pequeños.</p> <p>La dinamización también es referida a las ocasiones en que las propuestas y necesidades tienen origen en los propios niños y los acompañantes se encargan de facilitar la realización de actividades y que emerjan las situaciones que favorecen las oportunidades de aprendizajes, bien mediante la preparación de espacios, bien mediante la creación o puesta a disposición de nuevas herramientas y materiales.</p>	<p>E5:14, E5:15, E5:23, E5:31, E7:26, E1:22, E6:13, E7:25, E8:13</p>
--	---	--

Analizador 7: ¿Cuáles son los objetivos educativos y conocimientos deseables de niños y niñas?

Constructos	Definiciones	Fuentes
Co7:1	<p><u>La creación de un entorno libre de expectativas académicas para apoyar el desarrollo personal holístico:</u></p> <p>La expresión de expectativas gira en torno al desarrollo y afianzamiento de la personalidad, la felicidad, y el control y comprensión de las emociones. El foco educativo no son los conocimientos académicos tradicionales, sino comprenderse y hacerse a uno mismo en el mundo, de forma autónoma y potenciando la iniciativa propia.</p>	<p>E1:19, E1:21, E3:12, E7:21, E2:6, E6:9, E8:10, E3:9, E3:10, E6:9, E8:8, E8:11, E2:8, E4:9, E5:29, E6:11, E7:23, E7:24, E8:10, E1:21, E5:28, E7:22</p>

Analizador 8: ¿Cuáles y cómo son los espacios de los que se dispone?

Constructos	Definiciones	Fuentes
Co8:1	<p><u>Diferenciación de espacios según las necesidades de movimiento y exploración:</u></p> <p>Los espacios se dividen respondiendo a la necesidad de los niños, tanto de movimiento como de exploración, y según su etapa de desarrollo. Estas necesidades se dan tanto a nivel afectivo-emocional, como intelectual o físico. Es por esto que se habilitan diferentes zonas, unas más tranquilas y otras con mayor posibilidad de movimiento, además del patio exterior.</p> <p>Se facilitan las necesidades de exploración con rincones y zonas temáticas, talleres, y variedad de materiales, tanto generales como específicos.</p> <p>También se consideran materiales ricos al aprendizaje los elementos naturales y la experimentación con estos, por lo que el espacio se esfuerza en conservarlos y hacerlos seguros.</p>	<p>E2:19, E4:30, E3:28, E4:29, E5:36, E6:32, E8:34, E1:42, E6:15, E1:43, E4:30, E6:15, E7:38, E8:35, E8:36</p>

Analizador 9: ¿Qué usos se da a los distintos espacios?

Constructos	Definiciones	Fuentes
<i>Co9:1</i>	<p><u>Espacios vivos:</u> El espacio va configurándose gradualmente y, mediante la observación continua se van introduciendo nuevos cambios en base al surgir de nuevas necesidades. Estas necesidades responden a demandas e intereses de los niños, pero también a las necesidades pedagógicas de los acompañantes y su criterio para la mejora del espacio. Fundamentalmente, el espacio es vivo, porque refleja los mismos procesos de cambio que aquellos que en él se desenvuelven niños y niñas de modo interno.</p>	E2:25, E7:15, E7:39, E8:43, E1:45, E3:9, E3:32, E5:37, E6:35, E6:36, E8:41, E8:42, E3:31, E7:40, E8:40

Analizador 10: ¿Qué materiales pueden encontrarse y cuál es su ubicación?		
Constructos	Definiciones	Fuentes
<i>Co10:1</i>	<p><u>La diversidad de materiales como oportunidad de aprendizaje y experimentación:</u> Los materiales se distribuyen en el espacio en función de su naturaleza. Esto es, si se trata de materiales estructurados se distribuyen por los distintos espacios (tranquilos, de movimiento, temáticos o de exterior), o de si son elementos naturales, donde la mayoría se ubican en el exterior, un espacio natural y cuidado. Figuran materiales específicos de diversa índole, y otros más rudimentarios, todos ellos aptos a la experimentación de los niños, y una fuente significativa de aprendizaje.</p>	E1:44, E1:47, E2:24, E3:33, E6:33, E6:34, E7:41, E8:15, E8:37, E8:38, E1:48, E6:34, E7:41, E8:39

Analizador 11: ¿Cómo es el funcionamiento del espacio educativo en relación a la toma de decisiones?		
Constructos	Definiciones	Fuentes
<i>Co11:1</i>	<p><u>La gradación en los procesos de toma de decisiones:</u> Las distintas edades marcan la cesión gradual en la toma de decisiones que los niños ejercen. Los adultos, en mayoría, establecen los límites y normas seguros para el niño, y en edad avanzada se hace de forma democrática. Los niños, toman decisiones diarias en cuanto a todo lo que hacen, el tiempo que dedican, con quién y cómo, y los adultos del espacio intervienen en mayor o menor medida según el tipo de actividades: dinamizadas (talleres, círculo, asamblea), o libres.</p>	E3:14, E3:36, E5:12, E5:23, E6:40, E2:9, E4:21, E5:30, E6:13, E6:41, E6:42, E8:49, E1:6, E2:10, E4:25, E6:39, E1:8, E1:14, E2:13, E2:14, E4:22, E6:12, E7:11, E7:19, E8:48

Analizador 12: ¿Cuál es la estructura organizativa, qué características tiene y cuáles son las funciones que se desempeñan?		
Constructos	Definiciones	Fuentes
<i>Co12:1</i>	<u>Modelo organizativo y relaciones adultas:</u>	E1.1, E4:15,

	<p>Cada proyecto se define dentro de un modelo organizativo que encuadra las relaciones adultas que en él se dan. Los tipos de modelos, horizontal y oligárquico, y el uso que se hace de estos, dan lugar a numerosos debates y conflictos, pero también se crean lazos de apoyo entre los participantes.</p> <p>El tipo de organización determina el modo en que se toman decisiones de mayor envergadura y cómo se direcciona la escuela. No se concibe como determinante del discurrir diario de los pequeños, sino que sigue una línea orientada a la gestión del espacio.</p>	E4:18, E4:31, E5:4, E5:5, E5:11, E7:10, E2:11, E2:12, E2:26, E6:37, E8:47
Co12:2	<p><u>La gestión del espacio en torno a comisiones y asambleas:</u></p> <p>La autogestión del proyecto requiere de un esfuerzo constante por parte de las familias implicadas. Esto supone la presencia de estas en la escuela, la formación y revisión educativa continua, y la aportación al grupo.</p> <p>Las asambleas se configuran en sí para la comunicación interfamiliar. En ellas se expresa el sentir individual, se toman decisiones democráticamente, se coordina al grupo y se realizan propuestas. En cada uno de los proyectos la medida en que todos los miembros o parte de ellos participan en la asamblea es sustancialmente diferente.</p> <p>Las comisiones de trabajo son grupos formados por familias para realizar trabajos que precisa la escuela de diversa índole. El trabajo es asociativo, y cuenta con una serie de horas que lo hacen equitativo al grupo. Asimismo, existe un sistema de contraprestación que hace más asequible la aportación económica de los miembros con menos recursos mediante la aportación de un mayor número de horas de trabajo voluntario.</p>	E1:5, E3:34, E4:16, E4:32, E6:38, E8:46, E3:19, E3:35, E4:19, E4:20, E8:44, E8:45

Analizador 13: ¿De qué manera se relaciona el proyecto con la comunidad?		
Constructos	Definiciones	Fuentes
Co13:1	<p><u>La prevalencia de relaciones ocasionales con el entorno y el sentimiento de pertenencia:</u></p> <p>Las relaciones de estos proyectos con el territorio en que se ubican se desarrollan de forma mayoritariamente ocasional, aunque existe un vivo interés en mejorar dicho aspecto. Los factores condicionantes en cada proyecto hacen referencia al desconocimiento social y a la ubicación.</p> <p>El sentimiento de pertenencia y vinculación a la comunidad de referencia es dispar entre proyectos, también condicionado por la ubicación urbana versus la ubicación rural más alejada de un núcleo habitado.</p>	E1:9, E3:37, E3:39, E1:11, E6:43, E7:13, E7:27, E8:50, E8:51, E2:15, E4:35, E5:19, E6:44

Analizador 14: ¿Qué diferencias existen entre los diferentes proyectos?
--

Constructos	Definiciones	Fuentes
<i>Co14:1</i>	<p><u>El modelo organizativo como elemento diferenciador entre escuelas:</u></p> <p>El modelo organizativo resulta determinante en las relaciones que se establecen entre las personas vinculadas a cada escuela. Al mismo tipo, es un factor que predispone el estilo comunicativo y de relaciones que en ellas se dan y, por ende, condiciona los sentimientos de grupo y de pertenencia a este.</p>	E1:50, E2:17, E2:18, E5:40, E6:52, E7:50
<i>Co14:2</i>	<p><u>El espacio educativo como proyecto ligado a la personalidad de sus participantes:</u></p> <p>La autogestión y la alta implicación familiar en los proyectos lleva a que las escuelas se diferencien entre sí por factores tales como las características de personalidad de sus participantes, y que se imprimen en las decisiones, o las características y particularidades del espacio y sus dinámicas.</p>	E3:44, E4:5, E6:51, E6:53, E8:57

Analizador 15: ¿Qué similitudes existen entre los diferentes proyectos?		
Constructos	Definiciones	Fuentes
<i>Co15:1</i>	<p><u>La afinidad entre escuelas marcada por un mismo propósito final:</u></p> <p>Las relaciones entre las escuelas vienen marcadas por el fin último que las mueve y por el que existen: la necesidad de crear un espacio donde se respeten los procesos individuales de desarrollo de los niños.</p> <p>Esta necesidad viene a confluir en unos mismos esfuerzos organizativos y en la determinación de un estilo educativo y de acompañamiento más respetuoso con los procesos vitales.</p>	E8:56, E3:43, E1:49, E2:27, E4:3, E5:41, E6:49, E6:50, E7:49

Analizador 16: ¿Cómo benefician la estructura del espacio, el acompañamiento y la dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales?		
Constructos	Definiciones	Fuentes
<i>Co16:1</i>	<p><u>El acompañamiento emocional desde el respeto a las vivencias, sentimientos y ritmos individuales:</u></p> <p>Acompañantes, padres y madres siguen una misma línea educativa en la gestión emocional. Las emociones se acompañan desde el profundo respeto a estar, sin que se cuestionen, ni sean sometidas a un juicio externo.</p> <p>Las vivencias emocionales son concebidas como oportunidades de aprendizaje, y se respetan los ritmos individuales de desarrollo que cada niño va marcando y vivenciando.</p> <p>Los sentimientos como la experimentación de sensaciones son acompañados desde la comprensión, haciendo uso de estrategias de mediación y no intervención.</p>	E1:40, E3:11, E3:25, E5:28, E1:36, E1:38, E2:23, E3:26, E3:27, E4:8, E6:20, E6:23, E6:31, E6:54, E6:55, E7:43, E7:44
<i>Co16:2</i>	<u>La educación emocional como elemento implícito y</u>	E3:27, E7:45,

	<p><u>explícito del aprendizaje:</u></p> <p>La educación emocional se aborda implícitamente desde el acompañamiento emocional y la resolución de conflictos. De forma explícita, se trabaja el aprendizaje de las emociones desde una perspectiva muy experimental. Se fomenta la expresión emocional y la riqueza conceptual, la identificación y la eficaz gestión emocional mediante talleres o actividades específicas.</p>	E7:46, E7:47, E7:48, E8:59, E8:60, E8:61
Co16:3	<p><u>La autoestima y la autonomía como aprendizajes clave para la vida:</u></p> <p>La autoestima es la percepción que se tiene de uno mismo y se empieza a forjar desde los primeros años de desarrollo. Se trabaja el autoconocimiento y aceptación como claves para desarrollarla.</p> <p>La autonomía entendida como la capacidad propia para decidir y establecer las propias reglas y conductas con uno mismo y para con los demás, es un fuerte objetivo que se potencia desde las metodologías de ambas escuelas.</p>	E1:18, E5:28, E7:14, E6:10

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Finalizando el recorrido de este proceso de investigación, se hace necesario retomar nuevamente los problemas de investigación que impulsan este trabajo y ponerlos en contraste con los resultados obtenidos mediante la triangulación de las distintas fuentes. Así, las conclusiones aquí expuestas son fruto de la relación entre los objetivos propios de la investigación (OI1, OI2, ...), los problemas de investigación (P1, P2, P3...), y los constructos (Co1:1, Co1:2, Co2:1...). De este modo, se hace uso de dichas nomenclaturas con el propósito de mantener la fundamentación objetiva de los resultados expuestos.

En primer lugar, se sostiene y confirma la hipótesis fundamental que orienta este trabajo. Se comprueba que las pedagogías que abogan por el respeto a los ritmos naturales de desarrollo y que introducen en su contexto a las familias, el sentido de pertenencia al grupo, y el acompañamiento respetuoso, potencian el desarrollo de competencias socioemocionales. **(OI2, OI3, OI4, P2). Constructos: Co3:1, Co4:1, Co4:2, Co4:3.**

En detalle, las competencias socioemocionales concernientes a: prevenir y solucionar conflictos, practicar la comunicación expresiva, respetar a los demás, compartir emociones y tener un comportamiento social y cooperativo, además de unas habilidades sociales básicas, se ven trabajadas en profundidad en la práctica de estas escuelas. **(OI1, OI2, P6).**

Constructos: Co5:2, Co7:1, Co16:3. Sin embargo, no se hallan datos específicos sobre el trabajo de la asertividad y la comunicación receptiva, bien por las edades que conciernen a la muestra, o por la necesidad de incluir cuestiones específicas al respecto.

En este sentido, el trabajo de la Educación Emocional se ve confirmado y supera las expectativas iniciales. Se referencia un trabajo diario, específico y genérico, en este sentido desde edades tempranas. El acompañamiento emocional, por parte del acompañante, sustenta las bases para que el trabajo en materia socioemocional y en comunicación emocional se trabaje en la dinámica diaria de una forma muy natural y sencilla. **(OI1, OI3, P6).**

Constructos: Co5:1, Co5:2, Co7:1, Co16:1, Co16:2, Co16:3.

Por otra parte, lo expuesto en relación a las necesidades para el desarrollo se ajusta a las informaciones obtenidas de los entrevistados. Principalmente en lo relativo a las expectativas y objetivos familiares se establece un ajuste con las demandas del entorno. Se manifiestan como objetivos deseables la adquisición de autonomía, iniciativa propia, seguridad en uno mismo y la adquisición de una personalidad consolidada. **(OI1, OI2).** Los vínculos de apego seguro se evidencian importantes en las diversas intervenciones, pero no se profundiza en este sentido por la extensión del tema. Por el contrario, sí se confirma la relación entre apego seguro e independencia emocional, funcional y actitudinal. **(P2, P4).** **Constructos: Co4:1, Co4:3, Co6:1, Co6:2, Co8:1, Co9:1, Co11:1.** Pese a esto, se manifiesta la necesidad y la intención, además de las limitaciones, de extrapolar este desarrollo para la vida en mayor contacto con la sociedad. **(P4).** **Constructo: Co13:1.**

Por el contrario, los espacios, tanto preparados como naturales, benefician la adquisición de conocimientos de diversa índole apoyándose en un sinfín de materiales, cuya elección es libre. De igual modo, se facilitan los entornos y materiales óptimos al desarrollo psicomotriz y exploratorio. Esto responde a las necesidades del individuo y potencia las competencias de autonomía e iniciativa, a la par que fomenta el gusto por el aprendizaje, mediante el apoyo a la motivación exclusivamente intrínseca. **(OI1, OI3, OI4, P3). Constructos: Co6:2, Co8:1, Co8:2.**

Las características de estos espacios y sus dinámicas conllevan también la creación de unos límites que aporten seguridad física y emocional a los niños, de manera que se cree un clima que beneficie el aprendizaje. Estos límites y el modo en que se establecen y gestionan, en comunidad y de forma coherente, responden a las hipótesis iniciales. En consecuencia, abren camino a la educación en el respeto a la no trasgresión de los límites que se ha tornado un importante problema en nuestra sociedad actual. **(OI1, P1). Constructos: Co5:1, Co5:2, Co11:1.**

7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

El estudio de caso es un método investigativo que requiere del privilegio situacional y, por ende, se ve condicionado por el factor temporal. La amplitud y riqueza del tema, así como las distintas variantes temáticas que de él emergen precisan su desglose a largo plazo.

La intención en el desarrollo de este trabajo es servir de base inicial, de puente, para desarrollar una posterior observación participante. Se pretende también, contar con la diversidad de escenarios que en Sevilla se presentan en forma de escuelas alternativas.

En relación con el núcleo de todo este proyecto, los niños, se abren también las posibilidades hacia un nuevo proceso que ayude a comprender cómo vivencian ellos esta

realidad de la que son protagonistas. Las limitaciones en torno a este asunto por su delicadeza llevan al planteamiento de este camino en próximos proyectos.

A modo de conclusiones personales, el trayecto recorrido en la elaboración de este trabajo ha sido útil para mi experiencia como estudiante, y para abrirme a nuevos ámbitos de interés. El trabajo en seminarios grupales ha sido igualmente relevante a mi formación, también personal, por el apoyo y el clima que se establece entre los compañeros. Como último punto, debo destacar la amplitud de nuevos escenarios, vivencias e ideas que se me han abierto y puesto al alcance durante todo el proceso, la riqueza que albergan ambas escuelas, y el constante aprendizaje que me han permitido hacer de ellas desde los ojos de sus participantes.

8. CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo pretende servir de hilo a una mayor profundización sobre el uso de las pedagogías alternativas como favorecedoras de la adquisición de competencias socioemocionales. Específicamente, pretende poner de manifiesto la necesidad de una educación coherente con el desarrollo, y unos objetivos positivos que capaciten para la vida y dirijan la labor educativa hacia la consecución de objetivos personales y sociales, y no exclusivamente a los logros académicos.

Responde también, a la necesidad personal de apostar por la innovación y renovación de la tarea docente como un continuo, y hacerlo en contacto con la realidad social y las personas que de ella participan.

Recordando los objetivos y el sentido principal de este proyecto, la expresión y comunicación emocional, se ambiciona vislumbrar un trozo de sendero por el que orientar la

futura labor educativa, teniendo en consideración las repercusiones que para el futuro de los niños tienen nuestra praxis.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J.L. (2012). Constructos, Variables, Dimensiones, Indicadores & Congruencia. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 7 (3), 123-130.
- ALE Educación Libre (2018). *ALE: Asociación para la Libre Educación*. Recuperado el 26 de marzo de 2018, de <http://educacionlibre.org/wordpress/sample-page-2/>
- Bisquerra, R. (2016). 10 Ideas clave. Educación emocional. Recuperado de <http://www.edescllee.com/products.php/ISBN9788433025104>
- Bisquerra Alzaina, R. (2003). EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Brackett, M., Mayer, J., Rivers, S., y Salovey, P. (2012). *The Science of Emotional Intelligence: Knows and Unknowns Measuring Emotional Intelligence as a Set of Mental Abilities*. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195181890.003.0009
- Chamorro, H.G., Guerrero, J.I., Isaza de Gil, G. y Sigifredo, E.G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12, 361-381. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466>
- Covey, S.R. (2003). *Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva* (1ª Edición). Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós. Recuperado de <https://www.colegiorudolfsteiner.edu.ec/pdf/Los-7-Habitos-de-las-Personas-Altamente-Efectivas.pdf>
- Deslauriers, J. y López Estrada, R.E. (2011). *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social*, 61, 1-19. Recuperado de <http://trabajosocialmazatlan.com/multimedia/files/InvestigacionPosgrado/Entrevista.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Martínez-Hernández, M., Torruco-García, U. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2007505713727066>
- Domínguez Rodríguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 43-76.
- Elizondo Torres, M. (2013). *Intervenciones docentes y emociones en Educación Primaria*. Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://academica->

e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/8212/PFG MARIA TORRES
ELIZONDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Escuela Libre Paidea (2018). *Paidea Escuela Libre: Pedagogía*. Badajoz, España.
Recuperado el 26 de marzo de 2018, de <http://www.paideiaescuelalibre.org/somos/10-pedagogia.html>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. DOI: <https://doi.org/27411927005>
- Flores González, Á. (2016). Construcción de un Pre-Proyecto de Educación Libre en Sevilla desde un enfoque de la investigación-acción. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Sevilla, España.
- Galán Rodríguez, A. (2010). El apego. Más allá de un concepto inspirador. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(108), 581-595. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v30n4/03.pdf>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3337773>
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 493-507. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80538304.pdf>
- Goleman, D. (2013). *El Cerebro y la Inteligencia Emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Ediciones B, S.A.
- Gómez-Restrepo, C., y Okuda, M. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Hernández, J.M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació l'Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105. DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.86>
- Holmes, J. (1993). *John Bowlby & attachment theory. The markers of modern psychotherapy*.
- Ibáñez Herrán, J.E. (2003). Movimientos y redes para una cultura transformadora. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 17(17), 11-32. Recuperado de <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2056/servlet/articulo?codigo=890947&info=resumen&idioma=SPA>
- LeDoux, J. (2015). *Anxious: The Modern Mind in the Age of Anxiety*. Londres, Inglaterra: Oneworld Publications.
- Ledesma, E. (2017). *La educación emocional en España desde su implantación curricular*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4300/La%20Educacion%20Emocional%20en%20Espana%20desde%20su%20implantacion%20curricular.pdf?sequence=1>

- Leondari, A., y Kiosseoglou, G. (2000). The Relationship of Parental Attachment and Psychological Separation to the Psychological Functioning of Young Adults. *The Journal of Social Psychology*, 140(4), 451-464. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224540009600484>
- Maturana, H. (2012). Reflections on my collaboration with Francisco Varela. *Constructivist Foundations*, 7(3), 155-164.
- Mikulincer, M. y Shaver, R.P. (2007). Reflections on Security Dynamics: Core constructs, Psychological Mechanisms, Relational Contexts, and the Need for an Integrative Theory. *Journal of Psychology Inquiry*, 18(3), 197-209. DOI: [10.1080/10478400701512893](https://doi.org/10.1080/10478400701512893)
- Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265-268. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0370-41062014000300001>
- Mundaca, M.R., Rayo, I.G. y Angulo, P.D. (2000). Factores que influyen en el apego y la adaptación de los niños adoptados. *Revista de Psicología*, LX(1), 16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/264/26409110.pdf>
- Noriega, J.Á.V. (2010). Utopía y Libertad: La participación social en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 283-287. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=51609381&lang=es&site=ehost-live>
- Ojo de Agua (2018). *Ojo de Agua: Ideas Básicas*. Alicante, España. Recuperado el 26 de marzo de 2017, de <http://ojodeagua.es/ideas-basicas/>
- Parra Rivera, M., y Tirado Fernández de Peñaranda, C. (2016). La inteligencia emocional en el alumnado de Educación Primaria en el aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora: Estudio en una muestra de Sevilla. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/48991>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2013). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Perassi, Z. (2010). Stake, Robert E. (2010). Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 152-154.
- Pericacho Gómez, F.J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de las escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Piaget, J. (2017). De la inteligencia emocional a la educación emocional. ¿Cómo Educar las Emociones? *La Inteligencia Emocional en la Infancia y la Adolescencia*, 24-35. DOI: <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.922263>

- Piñeiro, B. (2016). *Educar las emociones en la primera infancia. Teoría y guía práctica para niños de 3 a 6 años: Descubre todo lo necesario para aplicar la educación emocional en educación infantil*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=zsXkCwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=belen+pi%C3%B1ero&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiev5GQkbDcAhUDKlAKHXwaAV0Q6AEIMDAB#v=onepage&q&f=false>
- Pikler, E., Tardós, A. y Caffari-Viallon, R. (2017). *Grandir Autonome*. Toulouse, Francia: Editions Érès. ISBN: 9782749256658.
- Rafael Bisquerra. (2018). Competencia social. Recuperado el 26 de marzo de 2018, de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social.html>
- Repetto, T.E. y Pena, G.M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, pp. 83-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- Rodríguez Gómez, G. (1995). Metodología de la investigación cualitativa. En Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (Eds.), *Metodología de la investigación cualitativa*. (pp.197-218). Málaga, España: Aljibe.
- Román, M., Hodges, J., Palacios, J., Moreno, C. y Hillman, S. (2018). Evaluación de las representaciones mentales de apego a través de las historias incompletas: Aplicación española de Story Stem Assessment Profile (SSAP). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evaluación- E Avaliação Psicológica*, 46(1), 5-19. DOI: <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.01>
- Román Rodríguez, M. (2011). Metodologías para la evaluación del apego infantil: de la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales [Methods of assesing attachment in infancy and childhood: From observation of behaviours to exploration of mental represe]. *Acción Psicológica*, 8(2), 27-38. DOI: <https://doi.org/10.5944/ap.8.2.188>
- Ruiz-Morales, J. (2013). *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005-2008* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26570>
- Ruiz Morales, J. y Tebán Gómez, E. (2015). La educación emocional en la educación libre: Raíces y Flores, un estudio de caso, 181-191. Recuperado de http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf
- Ruiz-Morales, J.; Teban Gómez, E. (2018). Raíces y flores: una experiencia de educación libre y autoaprendizaje conectada con la niñez, la familia y la naturaleza. En Encina, J.; Ezeiza, A.; Urteaga, E. (coords.). *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos, y el Poder es su ley*, Guadalajara: Volapük, pp. 399-411.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Sanchís, F. (2008). Apago, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes. Recuperado de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9262/Primera_parte_MARCO_TEORICO.pdf?sequence=6
- Sawyer, R.K. y Gardner, H. (2008). Howard's Gardner Recommendations for the Future. *The American Journal of Psychology*, 121(4), 671. DOI: <https://doi.org/10.2307/20445492>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: EDULP. Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Stake, R.E. (1999). Investigación con estudios de caso. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Valderrama-Hernández, R., & Solís-Espallargas, C. (2015). Investigación acción participativa como estrategia de transformación social y ambiental. *Investigación en la escuela*, (86), 49-59.
- Van Ijzendoorn, M.H., Schuengel, C. y Bakermans-Kranenburg, M.J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.
- Vázquez Fera, M.J. (2015). Educar con el corazón. Educar en Inteligencia Emocional. *Publicaciones Didácticas*, 56, 17-18. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/056005/articulo-pdf>
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto: lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona, España: Herder Editorial, S.L. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/Wild,Rebeca-Libertadylimites.Amoryprespeto.pdf>
- Wild, R. (2014). *Aprendre a viure amb nens: ser per educar*. Barcelona, España: Herder Editorial, S.L.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA*, 296, 1-38. Recuperado de <https://www.econstor.eu/handle/10419/84390>
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York, Teachers College Press.

10. ANEXOS

Anexo 1. Modelo de carta de conocimiento



Protocolo de Autorización para Entrevista a Informantes Clave

Esta entrevista forma parte de dos estudios para los que se le invita a colaborar. Para ello, se detalla el propósito por el cual se requiere su opinión y el tratamiento que se hará de dicha información.

Propósito del estudio.

Por una parte, la entrevista forma parte de un proyecto de investigación surgido desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, a través de un grupo de alumnos internos que desarrollan actividades formativas con el profesor Jorge Ruiz Morales. El objetivo del proyecto es identificar y conocer las experiencias de educación libre y alternativa que se desarrollan en Sevilla, para visibilizar los procesos socioeducativos.

En segundo lugar, las entrevistas también se requieren para un Trabajo de Fin de Grado (TFG) de la estudiante que realiza las entrevistas, M^a Isabel Rosario. Este TFG versa acerca de cómo a través de la educación libre se desarrolla y potencia la educación emocional.

¿Cómo se tratará la información obtenida de la entrevista?

La entrevista precisa ser grabada en formato audio para su posterior análisis, a fin de conseguir la máxima objetividad y precisión de las respuestas. Este audio será custodiado por la persona entrevistadora (M^a Isabel Rosario), quien se compromete a garantizar que el contenido es exclusivamente empleado para los fines aquí expuestos.

Asimismo, se garantiza que los datos personales, como el nombre del entrevistado o entrevistada, son únicamente conocidos por la entrevistadora, y no serán empleados en ningún otro documento a fin de garantizar el anonimato de los distintos informantes clave.

Yo, _____, con DNI reconozco haber leído las condiciones anteriormente redactadas en este escrito, y acepto formar parte del proceso de desarrollo de la entrevista.

Fdo.

Fecha.

Para que conste por ambas partes, firma igualmente la persona encargada de la entrevista.

Fdo.

Fecha.

Anexo 2. Entrevista a informantes clave

<ul style="list-style-type: none">• ¿Por qué surgió el proyecto?• ¿Quiénes fueron los promotores?• ¿Podrías señalar diferentes fases que se hayan vivido a lo largo del proyecto?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son las ideas fuerza de la metodología?• ¿Existe alguna corriente o enfoque metodológico al que se adscribe el proyecto?• ¿Cuáles son los objetivos educativos?• ¿Cuáles serían los conocimientos deseables para niños y niñas?• ¿Cómo se dinamiza el aprendizaje de niños/as en el día a día?• ¿Cómo se dinamiza el aprendizaje de las personas adultas?• ¿Qué papel juegan en el día a día los educadores/as o acompañantes, las familias, los niños y niñas?• ¿Qué límites hay y cómo se gestionan?• ¿Cómo se abordan las situaciones de conflicto?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué caracteriza a los diferentes espacios de aprendizaje?• ¿Cada cuánto tiempo se van introduciendo cambios puntuales o globales?• ¿Qué materiales utilizan niños y niñas en su aprendizaje?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son los mecanismos de coordinación y toma de decisiones en el proyecto?• ¿De qué modo toman decisiones niños y niñas sobre lo que hacen y se hace?• ¿Cómo se relaciona el proyecto con la comunidad y en el territorio donde se ubica?• ¿Qué cambios para la mejora introduciría en el proyecto?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son las semejanzas que encuentras con algún otro proyecto?• ¿Qué diferencia a este proyecto de los demás?

Enlace a la carpeta contenedora de las entrevistas en formato audio:

<https://www.dropbox.com/sh/410l8zvgyfoa3ok/AACPCaQhJtrNW7Q7lfRMumsRa?dl=0>

Anexo 3. Analizadores de información

Problemas de investigación	Analizadores	Entrevista a informantes clave
¿Cuál ha sido la historia de cada proyecto (antecedentes, primeros momentos, fases que se puedan identificar, etc.)?	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué factores han propiciado el proyecto? (personales, situacionales, contexto...) 2. ¿Qué fases pueden identificarse, en qué momento suceden y cuáles son sus características? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué surgió el proyecto? • ¿Quiénes fueron los promotores? • ¿Podrías señalar diferentes fases que se hayan vivido a lo largo del proyecto?
¿Qué metodología sostiene la praxis socioeducativa (roles de personas adultas, espacios, relaciones sociales, límites, procesos de aprendizaje, cosmovisión, etc.)?	<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Cuáles son las principales señas de identidad de la metodología empleada? 4. ¿Qué rol tienen las diferentes personas que comparten el espacio? (niños y niñas, familias, acompañantes, etc.) 5. ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias? 6. ¿Cómo se dinamizan y gestionan los procesos de aprendizaje de niños y niñas? 7. ¿Cuáles son los objetivos educativos y conocimientos deseables de niños y niñas? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las ideas fuerza de la metodología? • ¿Existe alguna corriente o enfoque metodológico al que se adscribe el proyecto? • ¿Cuáles son los objetivos educativos? • ¿Cuáles serían los conocimientos deseables para niños y niñas? • ¿Cómo se dinamiza el aprendizaje de niños/as en el día a día? • ¿Cómo se dinamiza el aprendizaje de las personas adultas? • ¿Qué papel juegan en el día a día los educadores/as o acompañantes, las familias, los niños y niñas? • ¿Qué límites hay y cómo se gestionan? • ¿Cómo se abordan las situaciones de conflicto?
¿Qué características tiene el espacio y los materiales educativos en las diferentes	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Cuáles y cómo son los espacios de los que se dispone? 9. ¿Qué usos se da a los distintos espacios? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué caracteriza a los diferentes espacios de aprendizaje? • ¿Cada cuánto tiempo se van introduciendo

experiencias?	10. ¿Qué materiales pueden encontrarse y cuál es su ubicación?	cambios puntuales o globales? • ¿Qué materiales utilizan niños y niñas en su aprendizaje?
¿De qué modo se organiza y funciona la comunidad socioeducativa hacia dentro y hacia fuera?	11. ¿Cómo es el funcionamiento del espacio educativo en relación a la toma de decisiones? 12. ¿Cuál es la estructura organizativa qué características tiene y cuáles son las funciones que se desempeñan? 13. ¿De qué manera se relaciona el proyecto con la comunidad?	• ¿Cuáles son los mecanismos de coordinación y toma de decisiones en el proyecto? • ¿De qué modo toman decisiones niños y niñas sobre lo que hacen y se hace? • ¿Cómo se relaciona el proyecto con la comunidad y en el territorio donde se ubica? • ¿Qué cambios para la mejora introduciría en el proyecto?
¿Qué similitudes y diferencias encontramos entre los diferentes proyectos en materia de metodología, espacios, recursos, etc.?	14. ¿Qué diferencias existen entre los diferentes proyectos? 15. ¿Qué similitudes existen entre los diferentes proyectos?	• ¿Cuáles son las semejanzas que encuentras con algún otro proyecto? • ¿Qué diferencia a este proyecto de los demás?
¿De qué modo se desarrollan las competencias socioemocionales desde los diferentes proyectos?	16. ¿Cómo benefician la estructura del espacio, el acompañamiento y la dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales?	

Anexo 4. Vaciado de información de entrevistas

Entrevista 1 (E1).

Corte	Temporalización		Unidad de Información
	Minutaje	Tiempo	
1	00'37"- 00'59"	22"	"Surgió en el encuentro de familias. Familias que nos planteábamos que para nuestras hijas e hijos la educación que se nos ofrecía no es lo que queremos para nuestras hijas e hijos y vimos que no teníamos opciones que se acercaran a lo que realmente queríamos."
2	02'22"- 02'49"	27"	"Como grupo de trabajo hay fases que para mí que van en dos líneas, una la fase educativa, lo que tiene que ver con el crecimiento de las niñas y los niños y su evolución, y la fase de la relación entre las personas adultas, la fase como grupo gestor. Y se han vivido procesos diferentes, porque son de índole diferente, aunque están estrechamente relacionadas."
3	03'28"- 03'43"	15"	"Lo que aprenden está dentro de su punto de interés, lo que les va interesando, no lo que le imponemos desde nuestro programa educativo. Entonces ahí hubo un cambio importante a nivel grupal y a nivel personal en cada familia."
4	05'42"- 06'33"	51"	"Y eso generó conflictos de intereses. Y en un sistema horizontal de toma de decisiones conflictos de intereses suponen un conflicto en la gestión, y eso empezaba a afectar al ámbito educativo. Entonces nos dimos cuenta de que no íbamos bien. Si la relación entre los adultos afectaba negativamente al ámbito educativo, no iba bien el proyecto. Y generamos un cambio de estructura organizativa. Y ahora pues trabajamos más como cualquier colectivo grandote. Una junta gestora, con un órgano de gobierno que toma ciertas decisiones, y una forma de consulta hacia el resto de socios y socias para saber qué opinan sobre lo que se está decidiendo. Pero decide la junta gestora, dentro de los parámetros consensuados."
5	06'34"- 06'44"	10"	"Hay un proyecto educativo consensuado, hay un reglamento de funcionamiento aprobado en asamblea, digamos que la junta gestora no puede hacer lo que quiera, tiene unos parámetros aprobados en asamblea. "
6	09'28"- 09'38"	10"	"En infantil la persona adulta tiene una gran responsabilidad sobre el espacio. En primaria también solo que, en primaria, las niñas y los niños participan más del proceso de elaboración de las normas."
7	09'48"- 09'38"	10"	"Ellos pueden pedir y nosotros podemos ver qué podemos hacer para otorgárselo."
8	10'03"- 10'20"	17"	"En primaria participan de la creación de las normas, a modo asambleario. E incluso la forma de tomar las decisiones de si es por mayoría, o es por consenso, la determina el mismo grupo de primaria. Igualmente hay cosas que le vienen hechas".

9	10'48"- 11'30"	42"	“Al estar en un terreno rural, la relación con el entorno es la propia de un entorno rural. No hay vecinos que tengan una panadería al lado, a los que podamos comprarles el pan todos los días. No existe. Existen vecinos rurales cuyas casas están separadas por metros y metros. Entonces tenemos un vecino contiguo con el que sí hay una relación intensa, porque tiene naranjales, olivos. Nosotros también tenemos naranjales y olivos, pero no tantos como él. Entonces hay en primaria niñas y niños que han empezado proyectos para conseguir financiar una excursión que quieren hacer a final de curso.” (En referencia al aceite extraído y elaborado con la recogida de esas aceitunas del vecino).
10	13'44"- 13'52"	8"	“La mayoría de los menores que hay allí no viven en entorno rural, sino en pueblos, entonces en el pueblo tienen relaciones de pueblo.”
11	14'09"- 14'21"	12"	“Depende de dónde vayan. Si el centro educativo en lugar de estar en un entorno rural estuviera en un entorno urbano, pues daría pie a otro tipo de relaciones.”
12	14'30"- 14'58"	28"	“La educación activa no directiva que se aplica en Criança está basada en la experiencia de una escuela en Ecuador que estuvo 27 años abierta como tal. Homologada por el sistema educativo de allí de Ecuador, que a su vez se basa en estudios de María Montessori (Referencia a la escuela Pestalozzi). La nuestra no es una escuela Montessori, pero sí tiene una base importante.”
13	15'12"- 15'38"	26"	(En referencia al legado de María Montessori) “El aprendizaje auténtico parte de uno mismo, no de un programa impuesto desde fuera. Ella hablaba de niños y de niñas, lo trasladamos a cualquier persona. Cada persona tiene su programa interno que va cumpliendo en función de sus intereses, y eso es lo que realmente queda. Cuando el aprendizaje, cuando el programa viene de fuera, es un aprendizaje instantáneo que luego se olvida, porque no es útil.”
14	15'54"- 15'57"	3"	“Cada niño y cada niña va marcando su propio programa.”
15	16'37"- 17'06"	29"	“La torre rosa no la va a usar hasta que dentro de su línea de aprendizaje esté para lo que la torre rosa se ha diseñado: volúmenes, peso... Da igual que al final acabe jugando a las casitas, mientras no lo meta en el agua o en la arena se le permite, porque jugando a las casitas, la torre rosa el cubo grande es mamá, el cubo chico es el niño, ahí está viendo volúmenes y tamaños también, ¿no?”
16	17'12"- 17'21"	9"	“Dentro de lo que la niña o el niño decide hay unos límites también. Porque creemos que unos límites coherentes son importantes también para que se sientan con seguridad.”

17	18'00"- 18'08"	8"	"De repente alguien encuentra algo, cuenta algo de que ha visto un libro sobre vikingos, y se despierta un interés profundo en la cultura vikinga."
18	19'17"- 19'32"	25"	"Y ahí se mueven muchas áreas curriculares, sobre todo trabajar con otras personas, que al final, cuando seamos personas adultas es lo que nos va a servir. Cómo nos desenvolvemos en el proyecto que queremos iniciar, allá donde trabajemos."
19	19'42"- 20'08"	26"	"Cómo me desarrollo yo como persona ante los demás. Es lo que se busca, que la persona se haga a sí misma, adquiera los conocimientos que le emocionen y aprenda aquello que realmente le emociona, que es al final lo que hacen la mayoría de los adultos. Estudian una carrera, pero luego se dedican a otra cosa, que es lo que le interesa realmente"
20	20'27"- 20'32"	5"	"La base es que no hay directividad. Hay límites, pero no se dirige el aprendizaje. Se acompaña."
21	20'40"- 21'17"	37"	"Objetivo fundamental es que cada persona se haga a sí misma dentro del proyecto. Y que encuentre las herramientas necesarias en el centro educativo, y fuera de él, con las relaciones que se dan, para ir adquiriendo el conocimiento que estima necesario para su desarrollo. Ese es el objetivo, y se cumple porque son niñas y niños que quieren aprender, no rehúsan el aprendizaje, están ansiosos de aprender. Tanto es así que la época vacacional es una época fastidiosa, porque no hay escuela, así es como lo expresan."
22	21'46"- 22'05"	19"	"No se fomenta, no se dinamiza, sino que se acompaña. Lo que quiera aprender se le acompaña en ese proceso de aprendizaje. El acompañante lo que hace básicamente es otorgar las herramientas necesarias para que esa persona lo haga."
23	23'28"- 24'03"	35"	"Un niño o una niña pueden no hacer nada en un día. Pero si esa es la dinámica general se termina hablando con ese niño o con esa niña, porque aquí se viene a trabajar. En lo que tú quieras, pero se viene a trabajar, porque Criança es un espacio de trabajo. Entonces ese es un límite claro. Nadie te obliga a trabajar en Criança, pero si vienes es porque quieres trabajar en Criança. Es, digamos, lo más parecido a la dinamización."
24	25'03"- 25'13"	10"	"Si hay un rechazo total es por otro motivo, porque se siente mal por otro motivo, que también las tutoras en ese caso lo trabajan con las familias."
25	25'25"- 25'31"	6"	"Motivos emocionales que hacen que la persona mire hacia adentro y no quiera mirar hacia afuera."
26	26'39"- 26'55"	16"	"Todos los socios tenemos alguna tarea. Unos limpiamos, otros hacemos las compras de la escuela, otros están en la junta de la escuela. Todos, todos los

			socios tenemos alguna tarea asignada, y unas horas de trabajo al año.”
27	27’47”- 28’05”	18“	(Sobre la dinamización de las personas adultas) “Actualmente esa faceta está más adormilada, al principio cuando surgió el proyecto teníamos muchas ganas de aprender y de recibir información de otros proyectos educativos, de gente...”
28	28’33”- 28’45”	12“	(Sobre la dinamización de las personas adultas) “Ahora los papás o las mamás estamos más en la gestión del proyecto porque el proyecto ha crecido tanto, que tiene muchas necesidades, y ya la faceta formativa ha pasado de ser de forma grupal a forma individual.”
29	31’13”- 31’36”	23“	“No tendría sentido es que en casa dirigiera la actividad y dijera “no esto ahora lo vamos a aprender así, y ahora esto así” y en la escuela se hiciera de otra manera, no tendría sentido. Entonces el papel de las mamás y los papás es fundamental para que lo que se hace en la escuela por la mañana tenga continuación por la tarde, en cuanto al ambiente y la forma de estar.”
30	32’48”- 33’22”	34“	“Los límites están básicamente fundamentados para proteger a la persona de peligros activos físicos y reales, cuando digo peligros reales me refiero a peligros activos reales, que un niño se suba en un columpio no es un peligro activo real. Se puede caer, por supuesto, pero no es peligro activo real. Un peligro activo real es que un niño coja un cuchillo y salga corriendo. Eso sí puede ser un peligro activo real, que use un cuchillo no es un peligro activo real, es una situación delicada, pero que use un cuchillo forma parte de la vida cotidiana.”
31	33’45”- 33’50”	5“	“También hay límites que tienen que ver con el trabajo de los demás y uno propio.”
32	35’10”- 35’22”	12“	“Forman parte de su experiencia vital. Y ya pocos límites, todos que sean coherentes con la dinámica que se lleva.”
33	35’23”- 36’48”	25“	“No se permiten las agresiones a otras personas, aunque te sientas enfadado. Se permite el enfado, se permite la rabietta, el llanto, el grito cuando te sientes enfadado. La expresión del mal, del malestar, se permite y se acepta y se acompaña. Lo que no se permite es el insulto o golpear a alguien. Sucede. Pero no está permitido, y como no está permitido cuando sucede, pues hay que tratarlo.”
34	36’06”- 36’12”	6“	“Ellos mismos van solucionando, la consecuencia no viene impuesta por el adulto.”
35	36’26”- 36’48”	22“	“Ese límite tiene que ser coherente, si no puede ir al agua tiene que ser porque tiene que haber otro material que puede ir al agua. La necesidad de explorar tiene que saciarse de alguna manera. Entonces dentro del cuidado

			del material, cuidado de las personas, y cuidado del trabajo, esos son los límites que existen.”
36	37’37”- 38’17”	40“	“No hay juicios, si un niño pega a otro no es un niño malo, es un niño que ha pegado a otro. Hay comprensión. ¿Por qué ha pegado? Porque se siente mal. Es evidente. Cualquier persona que agrede a otra lo hace porque se siente mal. No hay juicio, hay comprensión y hay límite. “No permito que lo hagas”. El hecho de que yo comprenda que te sientes mal no implica que vaya a aceptar que pegues al otro porque, ¿qué pasa con el otro? Entonces, no hay juicio, hay comprensión y, a partir de ahí, pues lo que hay es un acompañamiento a la situación.”
37	38’23”- 38’32”	9“	“Si sienten que están siendo acompañados y están siendo escuchados, ellos explican qué es lo que sucede, y la función del acompañante es describir.”
38	38’46”- 38’52”	6“	“Y no entra en el motivo por el que se siente mal, porque puede equivocarse.”
39	39’25”- 39’51”	26“	“Lo solucionan... No necesariamente una solución tiene que ser una respuesta que al adulto le parece lo socialmente aceptado. Una solución puede ser perfectamente “Mira pues yo ya no quiero estar contigo en toda la mañana” y se aparta. Bueno, es una solución. El otro “lo siento”, “vale, pero yo no quiero estar contigo”. Lo socialmente aceptado sería “Acepto tus disculpas, volvemos a ser amigos” pero eso no tiene por qué suceder.”
40	41’29”- 41’52”	23“	“Lo habitual es que hay un respeto mutuo, y hay conflictos todos los días que se van resolviendo de una manera o de otra. Porque además hay conflictos a veces que no tienen que ver con una intención, sino con una emoción “tú que eres mi gran amiga hoy has estado mucho tiempo con otra persona, y eso a mí me genera un mal”. Eso es un conflicto, pero no ha habido una intención de agredirme.”
41	42’02”- 42’18”	16“	“Hay dos grandes esquemas: exterior e interior. Con normas y límites diferentes, hay algunos que son comunes, respeto hacia el trabajo de los demás y respeto hacia la persona. Y respeto hacia el material.”
42	42’47”- 43’05”	18“	“En el interior hay material de origen Montessori y otro material también que no es Montessori, pero con similitud. Según rincones, según temáticas está organizado con los puntos de interés y es el niño o la niña quien se va moviendo por esos puntos.”
43	43’44”- 44’06”	22“	“Tanto en infantil como en primaria tienen casas diferentes, terrenos diferenciados y en el interior cada cual tiene su cocina y los aseos, para que sea algo autónomo y fácil. Y tienen la zona de los casilleros que

			es donde dejan su ropa, tienen su propio espacio donde nadie debe de sacar nada de ahí.”
44	45’55”- 46’08”	13“	“Tienen naranjal, un arenero grande, mesas de agua y la casita de infantil es una casa con dos grandes habitaciones. La que está el material estructurado y la mesa de manualidades, y su cocina, a su nivel.”
45	46’54”- 46’57”	3“	“Los cambios son continuos, porque las necesidades son continuas.”
46	48’26”- 48’52”	26“	“Además del peligro físico está el emocional, ya no siente seguro ese espacio. Y es todo lo contrario a lo que se pretende. Que el espacio para ellos sea seguro y desarrollen su actividad con tranquilidad. Entonces son normas que van apareciendo poco a poco. Cosas que pasan, pues van apareciendo nuevas normas. O normas que antes estaban y se han visto que no tienen sentido, y se cambian.”
47	48’59”- 49’09”	10“	“El material estructurado, que es el material diseñado por María Montessori y otras personas también y está el material que viene de la sociedad, que son los libros.”
48	49’31”- 49’47”	16“	“Luego está el material no estructurado. Que es la madera, la arena, los palos, las piedras. Cosas que están en el espacio exterior o en la carpintería. Y luego también está el material que se aporta para actividades puntuales, el aula de música, por ejemplo.”
49	51’38”- 51’48”	10“	“La semejanza que puedo percibir es que se busca una educación que parta de las necesidades del niño o la niña, esa es una semejanza bastante común.”
50	51’50”- 52’21”	31“	“Las diferencias en la forma organizativa. Hay escuelas que hay una propietaria que tiene contratadas a dos o tres personas, y las mamás y los papás son clientes. Es mi forma de definirlo. Hay escuelas que no, que es totalmente horizontal la toma de decisiones y es una escuela asociativa y ahí deciden. Y luego hay escuelas como la nuestra que siendo una asociación no es totalmente horizontal, existe un triángulo de toma de decisiones, oligarquía que lo llaman ahora”.

Entrevista 2 (E2).

Corte	Temporalización		Unidad de Información
	Minutaje	Tiempo	
1	00’08”- 00’22”	24“	“Sé que un grupo de familias al tener a sus hijos y a sus hijas, que eran bebés, se juntaron en base a las necesidades de la crianza, con la idea de la crianza respetuosa.”
2	01’03”- 01’23”	20“	“Hubo una primera fase, luego una fusión. En cuanto espacio físico, un tiempo en ecologistas en acción, luego ya al espacio de los Jardines del Guadalquivir. Y ahora estamos en un período especial también, porque desde

			hace un par de meses tenemos problemas con el espacio.”
3	02'00"- 02'06"	6"	“Se parte del respeto, del ritmo, de las necesidades y de las inquietudes de cada niña y cada niño.”
4	02'17"- 02'28"	11"	“Parte del interés, de la motivación interior del niño y de la niña por el resto de las cosas y luego a partir de ahí se va construyendo el aprendizaje. Y luego el respeto también a nivel emocional.”
5	02'42"- 03'11"	29"	“Se bebe de muchos enfoques como puede ser Montessori o cualquiera que tenga que ver con este tipo de pedagogías respetuosas con el ritmo de los niños, que tienen también mucho en cuenta el espacio donde se ubica el proyecto, la relación con la naturaleza, la implicación de las familias con el proyecto, que no son los docentes los que se encargan de la cuestión educativa y la familia está aparte, sino que las familias están totalmente implicadas en ese proceso.”
6	03'19"- 03'22"	3"	“Yo diría que el principal objetivo educativo es que los niños y las niñas sean felices.”
7	03'26"- 03'49"	23"	“Se parte también del creer firmemente, pero vamos no porque sea una creencia religiosa, sino porque la ciencia además así lo demuestra, que las niñas y los niños de forma natural tienden a aprender y a crecer. Se confía en eso, y solo hay que ponerle cerca lo que ellos necesitan cuando van teniendo esos intereses.”
8	04'28"- 05'02"	34"	“Lo que yo más valoro, no sé si tiene en cuenta en el ámbito técnico de la pedagogía, es que mi hija aprenda a estar. A estar, a relacionarse con los demás niños y niñas, con los adultos, a poner límites cuando las cosas no le gustan, a buscar cuando tiene interés por algo. Osea, que tenga esa capacidad de decir sí, de decir no, de buscar. Que sea activa, que tenga poder. Eso es lo que yo más valoro.”
9	05'29"- 05'37"	8"	“Pero todas las actividades son voluntarias, los niños y niñas participan si quieren, si no quieren no. La mayor parte del tiempo es juego libre.”
10	06'51"- 07'11"	20"	“En estas edades tan tempranas, además, que para nosotros es impensable tener a niños de 3 a 6 años sentados tranquilos en una mesa porque sí, si el niño o la niña se quiere sentar a hacer algo pues sí, sino tampoco tiene sentido. ¿Por qué? ¿para qué?”
11	07'21"- 07'41"	20"	“Es un proyecto autogestionado, entonces las familias tomamos todas las decisiones, a todos los niveles, incluso a nivel pedagógico junto con los acompañantes. Pero también hacemos la comida diariamente, limpiamos el espacio, y tomamos todas las decisiones. La implicación es total.”
12	08'40"- 09'01"	21"	“Tenemos asamblea y luego nos organizamos en comisiones de trabajo.”

			Las decisiones se intentan tomar por consenso y, ¿cómo nos coordinamos? Pues hay diferentes comisiones, por ejemplo: comisión de mantenimiento, comisión pedagógica, comisión de comidas, comisión de limpieza. En la comisión pedagógica están incluidos los acompañantes.”
13	09’58”- 10’08”	10“	“Sobre la marcha van decidiendo pues hago esto, hago lo otro. “Yo quiero jugar con esto”, siempre respetando los límites que hay en el espacio y en el grupo.”
14	10’55”- 11’03”	8”	(En relación a hacerles partícipes de las situaciones externas) “Se intenta respetar a los niños, en la medida que ellos tienen capacidad para entender las cosas se intenta contar con su voluntad, con su decisión.”
15	12’18”- 12’36”	18”	(En relación a la escasa relación con el entorno por los diversos cambios actualmente en cuanto al espacio) “Está la idea de que el espacio también lo use la gente del barrio, que sería lo ideal, que no sea solo una cosa aislada. Bueno, en otras ocasiones yo sé que se han organizado jornadas, formación para los adultos, que se han hecho otras cosas.”
16	13’39”- 13’54”	15”	“Más que cambio, consolidar diferentes aspectos. El de la relación con la comunidad y con el entorno, me gustaría que hubiera animales en el espacio, que no los hay ahora mismo, y un huerto.”
17	14’38”- 14’57”	19”	“El resto de proyectos, aunque tenga forma de asociación formalmente que digamos, pero en la práctica funcionan con dos o tres personas que han puesto esto en marcha. Y, pues eso, pues son los docentes digamos que tienen interés por este tipo de pedagogía y lo han puesto en marcha. Y las familias pues pagan su cuota y poco más, van a alguna reunión...”
18	14’59”- 15’51”	52“	“Pero un proyecto de verdad autogestionado, como este, que es 100% autogestionado, yo, no conozco ninguno. Y es difícil, pero tiene un valor para los adultos. Es importante construir las cosas en las que tú crees y luego para las niñas y los niños eso es también un aprendizaje, están viendo como sus madres y padres construyen lo que quieren. El concepto de participación social. Participación social no es que te organizan un cursillo y tú te apuntas. O que te organizan una ONG y tú vas de voluntario, para mí participación es construir lo que tú quieres.”
19	16’35”- 16’58”	23“	“La sala tranquila pues eso, es tranquila, es para hacer lo que tú quieras, juego simbólico o puzzle, hay mucho material allí. Pero tranquilo, si te apetece gritar o te apetece correr, te vas a la sala de movimiento, eso los niños lo tienen clarísimo. Que no es que no se pueda gritar, sino es que hay un sitio que es para correr y gritar, la sala de movimiento. Hay un columpio, hay

			colchonetas, hay cosas para subirse. Y luego está el espacio exterior. Hay un columpio, hay colchonetas, hay una estructura para subirse.”
20	17’08”- 17’13”	5“	“Las normas son muy básicas, pero las niñas y los niños las conocen perfectamente y las respetan.”
21	18’00”- 18’30”	30“	“La verdad es que los acompañantes son maravillosos, yo es una de las cosas de este proyecto que me alucinan. Tienen un cariño, un respeto, una paciencia, a la hora de hablar con los niños y las niñas, entonces pues se acercan a ellos “Mira, es que como tú sabes, de aquí no se puede pasar por esto”. Y se lo explican una y mil veces. Normalmente las niñas y los niños lo asumen ¿sabes?, que no hay, no suele haber problema. Vamos, yo no he visto nunca que haya grandes conflictos.”
22	19’12”- 19’48”	36“	“Se interviene lo menos posible, pero claro, preservando la seguridad por supuesto. Pero también la seguridad emocional, eso se valora muchísimo. Entonces, pues se escucha, se consuela, se pone en el lugar el acompañante del niño o de la niña ¿sabes? Que no es “Anda ya, pero si eso no pasa nada” ¿no? Que también desde la buena voluntad a veces sale eso ¿no? De decir “anda, pero si eso no tiene importancia” pero claro, el niño o la niña siente que es lo más terrible del mundo.”
23	21’17”- 22’06”	49“	“Tres o cuatro dijeron que no querían que ella jugara” ¿Por qué? Bueno, tú sabes, las cosas que pasan. El primero al que se le preguntó dijo “No, yo no quiero que Violeta juegue” y el otro “¿y tú quieres?” “no, yo no quiero”, “no, yo no quiero”. Entonces ella, pues no jugó con ese grupo, porque los demás no querían jugar con ella. ¿Y el acompañante qué hizo? Pues se quedó a su lado, y no es la cosa de “No, pues yo me pongo a jugar contigo”. Que es lo que me sale a mí como madre eh, yo veo que a mi hija le hacen eso y ¡ay! No, él se quedó al lado de ella, y le dijo “Violeta ¿te sientes mal? Entiendo que no te guste. Entiendo que es un rollo que no quieran jugar contigo”. Se quedó ahí, la estuvo acompañando, y ella al momento ya pensó “bueno, pues yo me voy a poner a jugar a otra cosa”. No sé, esa es la forma de acompañar.”
24	22’51”- 23’16”	25“	“Hay materiales de estos, tipo Montessori y demás, pues hay muchos juegos simbólicos en la sala tranquila, y luego pues hay materiales... La verdad es que hay unos materiales preciosos. De letras, de números, de estos de maderita. Es que no sé cómo se define eso, pero, cosas muy bonitas que les motivan a ellos a aprender.”
25	24’22”- 24’28”	6“	“Se está evaluando continuamente. Continuamente se está evaluando y continuamente se están proponiendo cosas.”

26	24'39"- 24'53"	14"	"En las asambleas se toman decisiones fundamentales, y luego hay comisiones. Las comisiones funcionan de forma autónoma hasta que afectan a cuestiones muy importantes que hay que llevarlas a la asamblea."
27	25'16"- 25'29"	13"	"La semejanza con este tipo de proyectos yo creo que son las bases pedagógicas, del respeto al ritmo y a los intereses de las niñas y niños. Y a la cuestión emocional."

Entrevista 3 (E3).

Corte	Temporalización		Unidad de Información
	Minutaje	Tiempo	
1	00'06"- 00'16"	10"	"Surgió porque había inquietud por parte de familias de aquí del barrio, y una mamá ofreció el espacio, y nos juntamos un montón de familias."
2	00'38"- 00'55"	17"	"Había mamás y papás, había menos papás, pero había papás muy potentes. Y cada uno puso su mejor virtud."
3	01'06"- 01'35"	29"	"Inicialmente el grupo de lactancia o crianza, luego tuvimos un espacio propio para compartir, con juegos, y empezó a crearse la inquietud de proyecto educativo, de escuela libre, de escuelita que llamamos. Y de ahí salieron como 10 familias de las veintitantas que eran."
4	01'46"- 01'56"	10"	"Luego nos fusionamos con otra escuela, otro proyecto libre que quedaron muy poquitos y ya llegó al punto en el que está, que es Tambora."
5	02'30"- 02'59"	29"	"Las ideas fuerza los niños y las niñas. Que ellos y ellas vayan a su ritmo, creo que ese ha sido el motor para que los padres pasemos por todas las fases y las dificultades. Las alegrías siempre cuando las miras es algo muy especial."
6	03'24"- 04'11"	47"	"Este chico que nos dio la primera semillita primera era un teórico y era mucho más libre que toda la metodología. Venía de La Semilla, y cuando nos presentó sus ideas, comulgaba con las ideas, pero no las encorsetaba, entonces iba todavía más a la esencia del niño y de la niña. No era Montessori, Waldorf, y todos los acompañantes que hemos tenido eran más libres que cualquier metodología."
7	04'34"- 05'14"	40"	"Se habla de tener material Montessori pero, por ejemplo, Waldorf yo tengo entendido que es mucho más estructurado y todo está más encorsetado. Y para nada, por eso digo que no te diría. El matrimonio Wild, nos interesaba mucho porque tenía una escuela en Perú. Eso sé que bastantes personas del grupo han estado siguiendo esos libros, esa forma."
8	05'16"- 05'22"	6"	"Mi punto de vista es que no ha habido ninguna metodología que haya marcado tajantemente el proyecto."

9	05'36"- 05'57"	21"	"Que se diviertan aprendiendo, evidentemente que aprendan, pero yo mi objetivo era más que pudieran manejar los sentimientos y las relaciones interpersonales."
10	07'09"- 07'22"	13"	"Sobre ellos mismos. A mí me llama mucho la atención lo que te pase emocionalmente y tu cuerpo, y como vivencia, su cuerpo como vivencia."
11	07'53"- 07'56"	3"	"Eso, yo creo que no hay esa prisa de tener que acotar a todo el mundo en lo mismo."
12	08'14"- 08'29"	15"	"Que se afiance cómo es la personalidad del niño, ese es mi deseo ¿no? Que tenga una personalidad fuerte, suya, como para ahora enfrentarse al cambio que le venga."
13	09'07"- 09'23"	00"	"Se ha dinamizado siempre la entrada en un círculo que ellos y ellas presentan lo que quieren, la fecha, que se está haciendo ya también desde hace un par de años. Dicen la fecha, si es un día especial."
14	09'25"- 09'46"	21"	"El círculo es una forma de dinamizar el día a día. Y después el desayuno y la comida también marcan. Esas tres cosas yo creo que han sido como siempre una referencia en el día. Y luego se han hecho talleres que se ofrecían y si querían hacerlo lo hacía, y sino no."
15	09'57"- 10'13"	16"	"Hay talleres de muchas cosas: de barro, de pintura, de yoga, de jardinería, de botánica, en fin. Ahora mismo sí van dinamizando ese tipo de cosas."
16	10'17"- 10'47"	30"	"Los materiales cada vez son más variados y yo creo que también cuando se acercan a los materiales es una forma de que a lo mejor otros niños se acercan y ya empiezan con ese material a jugar y se dinamiza. Pero nunca ha sido obligatorio, y nunca han estado como estructurados. Va según las necesidades de los niños."
17	11'49"- 12'02"	13"	"El facilitador cuando nos unimos los dos grupos apareció. Para ver cómo esos dos grupos se integraban y se convertían en un grupo, y que no eran dos grupos que se juntaban."
18	12'30"- 12'35"	5"	"Asamblea, fiesta, convivencia hemos tenido alguna, de irnos a algún campo, o a algún camping."
19	12'43"- 13'05"	22"	"Con las acompañantes ahora hay una persona o dos personas que transmiten la información, porque también pasaba que como éramos tantas, y cada uno con su historia, pues como que se mezclaba un poco la información. Entonces, se ha estructurado mucho más el grupo de adultos, y hay muchas comisiones."
20	13'43"- 14'01"	18"	"Los adultos yo creo que hemos conseguido que esto funcione. Y cuidamos del tesoro grande que tenemos que son las acompañantes y los acompañantes, intentamos cuidarlos todo lo que podemos."
21	14'09"- 14'48"	39"	"Al principio familias y acompañantes estaban en el espacio y poco a poco vimos que, si no hay necesidad especial por una adaptación, las familias quedan fuera

			del acompañamiento, digamos como en el día a día, pero si hay talleres van, la comida pues van también pues o se hace allí, o se sirve allí. Y allí hay también un papá y una mamá que acompañan. Y los acompañantes son los que sostienen ahora mismo el día a día.”
22	16’20”- 16’38”	18“	“Hay límites y bueno, pues los límites hay desde que hay que entrar descalzos, de que no se come en una sala, desde que no se les puede increpar a ningún compañero. Osea, ni verbal ni físicamente.”
23	17’03”- 17’14”	11“	“Hay bastantes límites y luego lo gestionan de una manera muy pacífica y con tiempo.”
24	17’43”- 18’29”	46“	“He observado a las acompañantes y esperan. Si no hay una reacción, si no hay manos y demás. Esperan a que se puedan resolver entre las dos partes, y nunca niegan el sentimiento del que tú piensas socialmente que es el que lo está buscando ¿no?, que es el que está levantando la voz. No juzgan nunca, y entonces partiendo de ahí, el que a lo mejor está haciendo más ruido, está expresándose de esa manera, no lo corta, no lo acribilla.”
25	19’00”- 19’10”	10“	“Al final sin negar los sentimientos de uno, y protegiendo los sentimientos del otro, llegan a una resolución.”
26	19’17”- 19’28”	11“	“Y quien está furioso se lo llevan, y a lo mejor lo tranquilizan desde un punto de vista más respetuoso y productivo.”
27	19’44”- 20’05”	21“	“Me decían “Están aprendiendo, tienes que pensar que están aprendiendo y que tú eres su guía”. Entonces tienes que guiarlos de alguna manera, no cortando la reacción, pero dándole opciones de buscar en ellos cómo se encuentran. Entonces verbalizan mucho entre ellos “Estoy furioso.”
28	20’30”- 21’15”	45“	“Hay una sala de movimiento que es psicomotricidad, que hay un espacio grande con una torre que es de plástico que puedes escalar y un montón de colchones y piezas de foam. Osea, que es te tiras y... te tiras. Hay sábanas así para esconderte, y así. Y el otro espacio es más juego simbólico, osea, hay disfraces y cocina, cunas, bebés. Y la otra parte tiene todo lo que es material de plástica, y luego lectoescritura, una biblioteca chiquitita.”
29	21’40”- 21’53”	13“	“Pero vamos, que la mayor parte del tiempo la pasan fuera. Hubo un tiempo que se llevaban, como el tiempo estaba bueno: fuera. Fuera con la tierra, se llevaban mucho tiempo fuera.”
30	22’02”- 22’06”	4“	“Depende de los acompañantes. Yo creo que según las necesidades.”
31	23’13”- 23’31”	18“	“En la comisión pedagógica, yo estuve también en la comisión pedagógica el primer año, y luego creo que otro. La cosa es que se juntan esos padres con los

			acompañantes y se traslada la necesidad que tienen algunos padres y madres, o las necesidades que tienen ellos, pedagógicamente.”
32	23’54”- 24’14”	20“	“La comisión pedagógica ha sido una comisión muy importante para este tipo de cambios. Para ver si era el momento de hacer el cambio, para ver las necesidades, o si había algunas familias, o sea algún peque que necesitara algo especial. Ese era el foro en que se exponía.”
33	24’24”- 24’43”	19“	“Todo tipo. Hay materiales Montessori, hay no sé si Waldorf. Pero hay juegos de lógica, libros, el tema de la lectoescritura así en plantillas...”
34	25’45”- 25’54”	9“	“Asamblea y nunca se ha llegado a una solución sin votar.”
35	26’54”- 27’15”	21“	“Y también la “meritocracia”, que eso fue un adjetivo. Bueno, alguien lo acuñó. Porque si tú te lo has trabajado, lo has trabajado con más gente y esa comisión lo ha estudiado bien, tiene un poquito más de peso.”
36	28’27”- 28’48”	21“	“En el círculo, no creo que se tengan que poner de acuerdo, pero sí se tienen que escuchar, tienen que presentar algo, explicar. Y luego, los talleres se hacen si ellos quieren.”
37	29’19”- 29’36”	17“	“Creo que el proyecto era en un principio de gente del barrio y siempre ha estado en el barrio. Yo creo que ha sido un proyecto muy ligado al barrio.”
38	29’47”- 30’06”	19“	“Y luego ha venido gente de fuera que creo que hacen un esfuerzo grande, porque no es fácil. Yo le doy más mérito.”
39	30’07”- 30’11”	4“	“Y con el entorno, pues el parque nosotros estamos allí.”
40	30’30”- 30’42”	12“	“De hecho el entorno yo creo que ha creado parte de la personalidad del proyecto. El entorno y el espacio era nuestro punto fuerte y nuestro punto débil, las dos cosas.”
41	30’54”- 31’17”	21“	“Me gustaría que el espacio se mantuviera, que tuviera continuidad el espacio. Porque creo que de esa manera el proyecto crecería. Y creo que si a los acompañantes y a las acompañantes se les da ese marco de un espacio podrían hacer el proyecto mucho más bonito, mucho más grande.”
42	31’55”- 31’58”	3“	“Creo que es la precariedad lo que cambiaría.”
43	32’58”- 33’07”	9“	“Creo que la semejanza es gente que se junta, que al final quiere hacer algo, y como puede se organiza. Y creo que el punto flaco siempre es el espacio.”
44	33’52”- 34’01”	9“	“Pues que está en el parque y está en el centro, o sea el espacio yo creo que es una diferencia, porque mucha gente yo creo que no se movería si no estuviera tan a la mano.”

45	34'21"- 34'28"	7"	"Las relaciones de familia aquí han sido muy enriquecedoras."
----	-------------------	----	---

Entrevista 4 (E4).

Corte	Temporalización		Unidad de Información
	Minutaje	Tiempo	
1	00'11"- 00'40"	29"	"Nosotros nos incorporamos hace dos cursos, mi familia, pero sé que las familias entorno a las que surgió el proyecto coincidieron en un grupo de parto, que luego pasó a un grupo de crianza y de ahí surgió la necesidad, al ver que los niños empezaban a acercarse a la edad de los 3 añitos. La escolarización que, aunque no es obligatoria, es mayoritaria, y creo que buscando una alternativa a eso es como surgió."
2	01'00"- 01'29"	29"	"Sé que empezó eso, como un grupo de familias, en el que los padres y las madres eran quienes acompañaban a los niños y las niñas, en el aprendizaje. De ahí se fue viendo la necesidad de buscar un espacio algo más profesionalizado, y se empezaron a contratar acompañantes, profesionales que cobraban por ello, y luego ya ha sido más que a nivel educativo, a nivel organizativo el resto de las fases."
3	02'30"- 02'48"	18"	"Semejanzas yo creo que sobre todo en cuanto al espíritu. La necesidad o la intención de buscar un entorno protegido para los niños y las niñas donde realmente tengan la oportunidad de desarrollarse según sus necesidades, según sus intereses, según su ritmo, su estado vital."
4	03'06"- 03'17"	11"	"Luego las formas habrá miles, habrá cosas en las que se coincida, cosas en las que no, cosas en las que no coincidamos ahora mismo y en el futuro sí, yo creo que esa deriva es bastante común a todos los proyectos."
5	03'38"- 04'11"	33"	"A Criança sí le veo una particularidad. Que creo que al haber estado tan implicadas las familias desde un principio: Partir de una necesidad de las familias, para las familias. El proceso de apertura a gente de fuera de ese núcleo fue posterior. Y hay como una implicación, no sabría cómo nombrarla. Pero sí que es verdad que es el único proyecto que empezó con infantil y ha saltado a primaria. De primaria estamos buscando la secundaria."
6	05'21"- 05'50"	29"	"El centro es el niño o la niña, qué necesita, qué quiere, cómo se le puede facilitar, y desde ahí pues investigar. Hay mucha cercanía a Montessori, mucha influencia de los Wild. Mucho, mucho. Es todo como muy ecléctico. Intentar que el modelo se ajuste al niño o a la niña no al revés."

7	06'06"- 06'30"	24"	"Como adscripción, adscripción, no. La formación de las acompañantes es Montessori, gran parte del material de la sala, donde hacen trabajos más manipulativos, más concretos y tal, es casi todo de corte Montessori. Pero ya te digo, que hay mucha influencia de muchas otras corrientes y, bueno, siempre estás ahí un poco en búsqueda."
8	06'58"- 07'08"	10"	"Este año por ejemplo se detectaba falta de grupo. Pues hay que trabajar el grupo, y tú detectas esa necesidad y la cubres de la forma más respetuosa posible, de la forma más integral."
9	07'58"- 08'37"	39"	"Los objetivos educativos son eso, que los niños y las niñas tengan acceso a distintas áreas de conocimiento: lengua, mates, geografía, historia. Que tengan eso a su disposición, cuanto más rico y más variado mejor, y que se les permita trabajar desde una autonomía, y desde una responsabilidad. Que sean ellos las dueñas y los dueños tanto de lo que consiguen como de lo que no consiguen. Que sea un proceso interno."
10	09'49"- 09'58"	9"	"Como madre tengo mis miedos y mis expectativas "lo que me gustaría tal". Lo que pasa es que yo mi trabajo diario es intentar aparcarlo."
11	10'48"- 10'52"	4"	"Intento no poner expectativas respecto a eso, y aceptarlo tal cual."
12	12'40"- 12'44"	4"	"Suelo estar atenta más bien a su demanda. Antes era más bien de ofrecerles cosas."
13	13'38"- 13'53"	15"	"Sí hay una oferta. La sala, con sus materiales y tal, y luego pues hay una atención, a qué les va saliendo a ellos."
14	16'05"- 16'49"	44"	"Seguimos buscando como una forma de relación entre adultos que no interfiera con el proyecto. Porque hasta ahora las veces que los adultos nos reunimos, empezamos a teorizar, a decir lo que habría que hacer, y cómo habría que hacerlo, pero ya hay un equipo pedagógico, y entonces, como que a veces en vez de ayudar le ponemos palitos en las ruedas. Y hemos visto que esa dinámica hasta ahora mina un poco el fluir del proyecto. Entonces seguimos buscando la manera de relacionarlos las familias, de tener grupos de adultos que nos apoyemos, que nos acompañemos y tal, pero buscando nuestro sitio sin llegar a entorpecer."
15	17'57"- 18'12"	15"	"Tratamos de darle mucho, vamos, todo el peso al equipo pedagógico. Si hemos confiado en un equipo profesional, no significa que no se le puedan hacer sugerencias, que no se evalúe su trabajo, pero el día a día tiene que fluir con ellos."
16	18'17"- 18'41"	24"	"A nivel familiar tenemos los espacios de tutorías con las tutoras de cada grupo, que además lo reciben todo de buenísima gana. Y luego eso, este año estamos proponiendo una serie de encuentros, de indagación que

			se le están llamando, pues para compartir un poco el sentir de cada familia y cómo aprovechar eso dentro del proyecto.”
17	18’57”- 19’04”	00”	“Cosas así que se puedan desarrollar a medio plazo, porque en el corto plazo nos hemos dado cuenta de que nos boicoteamos a nosotros mismos.”
18	19’26”- 19’52”	26”	“En Criança se trata de que el equipo pedagógico sea el que gestiona el día a día del proyecto. Osea, el proyecto educativo de Criança es uno, y ese está consensuado por las personas que lo desarrollaron en su momento, y cuando hay que discutir algo se discute, a nivel teórico digamos. Pero la ejecución de ese proyecto, la responsabilidad es del equipo pedagógico.”
19	20’25”- 20’44”	19”	“Las familias estamos pues de sostén, tareas que no se pueden cubrir por precariedad económica, tipo algún mantenimiento. Se hacen jornadas de trabajo en la que echamos una mano.”
20	21’22”- 21’41”	19”	“A nivel ejecutivo, a lo que demande el equipo, y a lo que demande la asociación dentro de una serie de horas de trabajo, en fin, un poco organizado para intentar que sea lo más equilibrado y lo más justo posible. Y los niños, por supuesto, ellos reinan.”
21	21’52”- 22’00”	8”	“A mí a lo mejor me faltaría, o me gustaría, que tuvieran un poquito más de peso en cuanto a la organización, que es mucho la voz a través del adulto.”
22	22’43”- 22’53”	10”	“En su día a día en el espacio de acompañamiento, ellos sí tienen sus pequeñas asambleitas en las que se toman sus decisiones, se mueve el límite a un lado y otro.”
23	23’16”- 23’47”	31”	“Un límite básico es el de contacto con el otro. Cuando tú invades el espacio del otro sin permiso, bien sea para besar, para pegar. Ese espacio individual de cada uno sí está muy claro que lo tienen que respetar. Y luego, ya como límites más de funcionamiento cotidiano. De las tareas que asume cada uno.”
24	24’02”- 24’23”	00”	“Sé que el límite de no pegar como te digo no abrazar, si una persona no quiere ser abrazada, ese espacio físico alrededor de una persona, esa especie como de espacio de seguridad, tanto para una cosa como para otra. Yo eso sé que es muy importante respetarlo.”
25	24’30”- 24’58”	28”	“A principio de curso hay una gran asamblea en la que se comprometen. No es obligatoria la asistencia, pero sí es obligatorio asumir lo que salga de esa asamblea. Entonces tú puedes delegar en lo que decidan tus compañeros, pero tienes que atenerte a lo que decidan tus compañeros. Y entonces ahí sí se gestionan muchos espacios de juego, muchos espacios de “Aquí nos comportamos así, y allí nos comportamos así”. ”
26	26’00”- 27’17”	1’ 17”	“Si hay una demanda del niño o de la niña de “Oye, tengo un conflicto con “x”, y necesito que me

			acompañes” porque no hayan podido resolverlo por su cuenta, pues la persona adulta va y bueno, pues intenta escuchar a una parte, escuchar a la otra, y sobre todo permitir que se escuchen a sí mismas y entre ellas. No se suele intervenir, no se suele dar una solución, como mucho se puede hacer una sugerencia si lo ven oportuno, pero yo sé que en lo que confían absolutamente es en un proceso de escucha activa. De escuchar, de tratar de comprender realmente qué está demandando cada niño, cada niña en ese momento, y generalmente en la medida en que te sientes escuchada, te permites hablar o escuchar cosas que, a lo mejor en otro momento tú no hubieras sido capaz de hacerlo, y generalmente, desde ahí se suele mover a una solución.”
27	27’25”- 27’37”	12“	“Muchas veces lo que tienen es el malestar de que ha ocurrido algo que se han sentido agraviados, y, generalmente, con que te escuche, con que la otra persona vea que te has sentido mal, no necesitas más.”
28	28’21”- 28’25”	4“	“Que tampoco puedes obligar a alguien a solucionar algo que no quiere.”
29	29’20”- 30’10”	50“	“En primaria, la sala que te comentaba que es donde están los materiales manipulativos de distintos ámbitos de conocimiento y es un espacio donde se pide tranquilidad, en el que se pide un ambiente de escucha, de concentración, de atención, más calmado, que invite más al trabajo tranquilo y sosegado. Justo en la pared de al lado este año está la sala de movimiento donde hay colchones, telas, aros. Y el ambiente es totalmente diferente, porque es pura energía cinética.”
30	31’12”- 31’36”	24“	“Luego, en el exterior también, surgió el huerto, surgió la charca, surgió un taller de hockey que montaron una vez por una demanda. En fin, es un espacio como más cambiante. Y luego está una nave donde está el taller de música y el taller de carpintería.”
31	32’40”- 33’15”	35“	“Es una asociación en la que hay dos figuras de socio reconocidas, que una es los socios de pleno derecho que se llaman, y los socios participantes, o algo así. Los que tienen voz y voto son los socios de pleno derecho, y el resto de socios tienen voz, pero no tienen voto. Y dentro de los socios de pleno derecho hay una junta gestora que es la que toma las decisiones cotidianas, y es la que está a las urgencias.”
32	33’26”- 33’45”	19“	“A la asamblea de socios tanto colaborativos como de pleno derecho se les convoca solo, osea tanto por historia informativa como de convivencia y tal, o ya para tomar decisiones sería pues para cambiar algo de un estatuto, o para una cosa, así como de más envergadura.”

33	34'05"- 34'14"	9"	"Lo hacen a principio de curso, pero luego no sé con qué frecuencia lo renuevan, ellos toman una serie de compromisos con su acompañante de referencia."
34	34'45"- 35'18"	33"	"En cuanto al papel que juegan las familias en el día a día también hay muchas familias que aportan talleres. Aquí hay una mami que lleva un taller de sexualidad, también hay otra que lleva un taller de circo, hay otra que lleva un taller de teatro. Es super enriquecedor para los niños y las niñas y, es una implicación directa de las familias."
35	38'07"- 38'11"	4"	"Lo que tenemos alrededor es el dueño de la finca y poco más."
36	40'36"- 40'51"	15"	"Tenemos que darle una vuelta al tema de la financiación. Porque es un factor muy limitante, para todo. Para el tema de adecuación del espacio, de los materiales, hasta para las condiciones laborales de las acompañantes."

Entrevista 5 (E5).

Corte	Temporalización		Unidad de Información
	Minutaje	Tiempo	
1	00'09"- 00'30"	21"	"Surgió de un grupo de parto, muchas de las familias que estamos aquí somos de grupos de parto en casa. Entonces el grupo en que los niños nacieron en 2007/2008, después de parir se siguieron viendo, y quisieron seguir como una crianza en familia, una crianza en comunidad."
2	00'33"- 00'39"	6"	"Con el tiempo lo que hicieron fue alquilar una casa y los papis y las mamás hacían de acompañantes."
3	00'50"- 00'59"	9"	"Con el tiempo fueron profesionalizando el acompañamiento, empezaron a entrar niños que ya no eran de las familias primitivas. Creo que fueron 9 familias las que empezaron."
4	01'10"- 01'32"	22"	"Actualmente de las familias que iniciaron el proyecto quedan 5. Que son las que dentro de la estructura de la asociación tienen derecho a tomar decisiones, el resto de familias somos familias participantes, usuarias del espacio, pero no tomamos las decisiones."
5	02'42"- 02'51"	9"	"La gestión se ha llevado por las familias que tomaban las decisiones, y no hay un profesional de la gestión."
6	03'00"- 03'23"	23"	"Al principio fue una asociación abierta a todas las familias, todas tenían el mismo rango de voz y voto, con el tiempo se fueron incorporando familias no de las primitivas, sino que se fueron incorporando nuevas. Y entonces a nivel estructural empezó a haber un problema en la toma de decisiones. Se tardaba mucho en tomar decisiones."

7	03'32"- 03'48"	16"	"Cuando ya las relaciones entre adultos empiezan a friccionar se genera un conflicto que desembocó en que dijeron "todas las familias que no hayan entrado antes desde no sé qué año, no pueden tomar decisiones"."
8	04'34"- 04'53"	19"	"Las personas que no podían decidir empezaron ya a montar que no se les tenía en cuenta. Nosotros entramos en ese momento, a nosotros nos pareció bien el formato porque entendíamos por venir de un movimiento asociativo, que llega un momento en que tienes que delegar, o no es funcional."
9	06'20"- 06'31"	11"	"Se generó una escisión, y el año pasado fue la más gorda. Entonces las familias fundadoras se han quedado muy dañadas también, aunque se han quedado con el proyecto digamos."
10	07'58"- 08'06"	8"	"Se abre un poco a lo que es la comunicación, a la recepción de información. Ahora tenemos una jornada de indagación para ver cómo recaudar fondos."
11	09'54"- 10'05"	11"	"Digamos que la Junta Gestora se supone que formamos parte de las familias con derecho a decisión, y el resto de familias no."
12	10'30"- 10'43"	13"	"En el proyecto como proyecto no están incluidas la toma de decisiones de los niños, osea, los niños no deciden lo que gestionamos la Junta Gestora que pueden ser recursos humanos, logística del espacio, reformas, compras..."
13	11'45"- 11'57"	12"	"Tienen introducido metodología Montessori, entonces los niños tienen temas sobre los que sí pueden elegir. Incluso su tiempo sí pueden elegir a qué se lo dedican. Hay un horario determinado."
14	12'53"- 13'02"	9"	"Les piden unos compromisos, tareas o proyectos. Tienen que participar en algún proyecto mensual, tienen que hacer una presentación. Y ellos lo eligen."
15	13'33"- 13'46"	13"	"Y creo que a las 12 ya pueden salir a la sala de movimiento, que es zona circo, actividad física. Y hasta entonces pueden hacer lo que quieran dentro de la sala, pero van eligiendo."
16	13'48"- 13'50"	2"	"Las acompañantes sí que hacen un seguimiento exhaustivo."
17	15'10"- 15'22"	12"	"Es muy vivencial todo, y muy a partir de sus necesidades. Hay un currículum, porque además él me ha dicho algún día a "Tú haces lo que quieres", "regular". Porque le dicen "tienes que hacer algo".
18	15'48"- 15'50"	2"	(Sobre la dinamización entre adultos) "Eso es algo que no está trabajado en Criança."
19	16'52"- 17'14"	22"	"Introduciría la que me has dicho de relación con la comunidad, con el entorno, a través de proyectos sociales que se puedan vincular con Alcalá, que seguro que puede haberlos. Eso sería el pie para mí, para trabajar lo que principalmente me gusta que es hacer un trabajo espiritual."

20	17'58"- 18'08"	10"	"Que él sepa cuidar a los demás le va a ayudar muchísimo. Porque el sufrimiento, como decía un maestro mío, todo el sufrimiento surge de que no se satisfacen tus deseos."
21	18'34"- 18'42"	8"	"Cuando ellos trabajen su capacidad para desprenderse de su amor propio amando a los demás, van a dejar de sufrir."
22	21'01"- 21'03"	2"	"Es educación activa no directiva."
23	22'24"- 22'33"	9"	"Entonces yo entiendo que en el cole hay una jerarquía de desarrollo y las acompañantes tienen una actividad "directiva"."
24	22'52"- 23'04"	12"	"Las ideas fuerza son para mí el respeto absoluto al proceso de los niños. Absoluto. Tienen que ir a algún lado, pero se respeta su tiempo."
25	23'24"- 23'34"	10"	"Mi hija por ejemplo nadie le ha enseñado a leer, pero también lleva dos colecciones leídas. Con 6 años ya leía libros, pero porque lo ha necesitado."
26	23'43"- 23'46"	3"	"Entonces es crianza respetuosa, los ritmos de los niños y las niñas."
27	23'55"- 24'34"	39"	"Rebeca Wild y Mauricio Wild y Montessori, y no sé qué otras referencias hay por ahí, pero ellos son los principales yo creo."
28	24'51"- 25'14"	23"	"Que ellos descubran a su ritmo, y desde sus necesidades, cuáles son sus dones, o la forma en la que quieren estar en el mundo. Sin condicionarlos de ninguna forma. Sino que cuando sean adultos sepan elegir a qué se quieren dedicar sin un condicionante más allá del que ellos generen."
29	25'28"- 25'32"	4"	"Que estén en un espacio donde se les respete mucho sus propios procesos."
30	26'01"- 26'11"	10"	"Creo que tienen una pizarra donde se apuntan, ellos deciden a lo que quieren dedicarse esa semana, tienen una hora para cocina. Entonces cuando quieren cocinar dicen "reservo la cocina el viernes de 11-12".
31	26'25"- 26'35"	10"	"Creo que el día a día tienen unas horas estructuradas para hacer lo que elijan, tienen que comunicárselo a un acompañante y decidir una hora a la que van a hacer eso. Y generan un compromiso."
32	26'49"- 26'56"	7"	"Yo supongo de alguna forma se dinamiza el aprendizaje de las personas que quieren aprender, yo lo que creo es que hay personas que no quieren aprender." (Sobre la dinámica entre adultos)
33	28'10"- 28'20"	10"	"Las acompañantes pues es la labor docente y pedagógica. Y las familias ahora mismo lo que tenemos es la obligación de tener un trabajo asociativo."
34	29'41"- 29'53"	12"	"Pero creo que se gestionan a nivel de consecuencias. "Tú haces esto, tienes esta consecuencia", incluso la consecuencia es que puede que estés una semana sin ir a

			Criança cuando vas sobrepasando los límites continuado.”
35	30’14”-30’21”	7“	“Ahora se están apuntando los conflictos no resueltos. Y se abordan antes de irse, si no se abordan, se abordan al día siguiente.”
36	31’51”-32’38”	47“	“Hay una sala de movimiento donde están haciendo el café, la sala con sillas y mesas con todos los materiales, la de primaria, y luego está la sala de infantil que es igual: una sala de concentración y luego se meten en la sala de movimiento. Y luego está el espacio exterior que tienen arenero, tienen los árboles, zona donde juegan al fútbol. Otra zona que es carpintería, otra zona que es la sala de música, ahora han empezado con un huerto, una charca que la están rellenando para trabajar el ciclo del agua.”
37	34’21”-34’26”	5“	“Creo que a medida que lo vaya necesitando el proyecto, son necesidades que va detectando el equipo pedagógico.”
38	37’47”-38’01”	14“	“Ponerle un límite al niño. Esa es una forma de querer, eso hay que asumirlo. “Yo quiero mucho a mi hijo, y entonces no le dejo que traspase un límite” pero es por amor, no es porque yo sea un déspota, es por amor a él, y es ese puntillo de respetar también el límite.”
39	38’08”-38’16”	8“	“Yo creo que el aprendizaje más importante que tenemos que hacer los padres y las madres a la hora de criar es saber discernir cuando es necesidad suya y cuando es necesidad mía.”
40	30’00”-30’00”	00“	“Yo creo que hay escuelas menos directivas, sin que eso sea peyorativo, y hay otras como la Waldorf, la Montessori, que a mí me gustaría que fuesen menos curriculares, y creo que Criança es un intermedio.”
41	30’00”-30’00”	00“	“Las semejanzas que yo creo que directivo o no directivo, somos gente muy inquieta porque se respete a sus hijos y a sus hijas.”

Entrevista 6(E6).

Corte	Temporalización		Unidad de Información
	Minutaje	Tiempo	
1	00’01”-00’32”	32“	“Surge en el año 2012 de un grupo de familias que son papás y mamás de niños que empiezan a tener 3 años y como se plantean otro tipo de educación, y en Sevilla no hay ningún proyecto, ni ninguna escuela que cubra y que tenga esa mirada educativa, pues deciden crear una escuelita.”
2	01’19”-01’30”	21“	“Primero surge, luego tiene crisis Tambora, se van muchas familias y entra La Pelicana”.
3	01’38”-01’49”	11“	“Y, es más, yo me acuerdo que, en las primeras reuniones en el 2012 cuando se iba a formar Tambora,

			de ese grupo se formaron dos proyectos, que uno fue en el Aljarafe”.
4	02’21”-02’44”	23”	“Las ideas fuerza son escuela libre, escuela activa, escuela viva, y para entender eso, pues podemos mirarlo desde que dejamos a los niños que elijan libremente las actividades a desarrollar, en los espacios en que quieran moverse, con las personas que quieran moverse.”
5	02’46”-03’16”	30”	“No quiere decir que en una educación libre les dejemos ahí a su bola, sino que los adultos acompañantes estamos muy presentes en todo lo que pasa allí. Pues para proteger, para facilitar momentos, y atenderles. Osea, protegerles afectivamente, físicamente, emocionalmente.
6	03’25”-03’33”	8”	“Valora mucho las necesidades de cada persona, de cada niño y de cada niña, y según eso vamos modificando espacios.”
7	04’08”-04’40”	32”	“Sí que nos inspiran muchos pedagogos y muchas escuelitas, como puede ser el Pesta de Rebeca y Mauricio Wild, o como pueden ser la Educació Viva de Cataluña, como pueden ser pedagogos como Montessori, como Freinet, como Bernard Aucouturier, como Emmi Pikler, y me dejó muchos.”
8	04’58”-05’12”	14”	“Todos esos pedagogos y todas esas escuelas tienen en común que ven al niño como que es el que está en el centro, y es el que va dictando de alguna forma, y es el que va marcando unas pautas y unas formas en su aprendizaje.”
9	05’59”-06’24”	25”	“Así de forma general lo que queremos es que los niños estén agusto, que desarrollen una autoestima saludable, que tengan confianza en ellos mismos, que sean felices, que sean capaces de escuchar sus intereses. Que tengan la curiosidad innata siempre despierta, siempre atenta.”
10	06’29”-06’59”	30”	“Pensamos que, si un niño tiene fuerte su autoestima, confía en él mismo y no se le adormece, de alguna forma, con propuestas externas, cansinas y que no tienen nada que ver con sus intereses... Si tienen eso, en cualquier momento de su vida esa motivación intrínseca se va a despertar y va a poder aprender.”
11	07’30”-08’05”	35”	(Sobre los conocimientos deseables) “La autonomía no solo en el sentido en saberse vestir, o autonomía en cuanto a la higiene. Sino autonomía en que ellos sepan resolver sus propios conflictos. Autonomía psicomotriz, autonomía en saber qué es lo que quiere uno mismo, qué le interesa a cada uno.”
12	08’42”-09’05”	23”	“Cada uno va marcando sus tiempos también y ahí cuando hablamos de respeto al niño y a sus procesos, a los procesos de vida a los que aluden los Wild, precisamente es eso, que cada uno tiene sus tiempos y que esos aprendizajes digamos como más fuertes como

			puede ser la lectoescritura cada uno se los va marcando.”
13	09’16”- 09’53”	37“	“Vemos muy importantes los espacios preparados creemos que es uno de nuestros puntos fuertes porque dejamos que los niños elijan libremente la actividad que quieran hacer, porque creemos que cada niño y niña tiene un programa interno de desarrollo que le va a ir diciendo de alguna forma que es lo que necesita para ese desarrollo.”
14	10’37”- 10’54”	17“	“Observando qué es lo que necesitan los niños en cada etapa de desarrollo pues vemos que en la etapa de desarrollo donde nosotros estamos con ellos, que es la etapa de 3, 6-7, pues preparamos los espacios y los ambientes.”
15	10’55”- 11’43”	48“	“Puede haber zona de manualidades, de pintura, de barro, de manualidades en general. Con telas, purpurinas, cartulinas, fieltro. Espacios de creatividad, plástica, está el espacio de lógico matemática también con sus puzles, con sus materiales Montessori, después está también el rincón de la lectoescritura, también todo con materiales, de lectura, de la biblioteca. Hay un espacio para el juego simbólico, hay un espacio psicomotriz, con colchonetas, estructuras para escalar, rincón de la música. Afuera rincón de agua, de tierra, de plantas.”
16	12’16”- 12’29”	13“	“Las dinámicas de la mañana se dan en relación entre los niños y las niñas, entre ellos. En relación con los juegos compartidos, que tienen y demás, y los espacios preparados que hay.”
17	13’48”- 14’06”	18“	“Dicen que cuando eres padre o eres madre, es una oportunidad que te da la vida para reaprender ciertas cosas, ¿no? Y en estos espacios educativos, pues a veces son propicios para eso.”
18	14’17”- 14’38”	21“	“Muchas veces salen roces, salen conflictos, y entonces qué mejor manera que aprender de ellos. Nosotros, como acompañantes en las escuelas, cuando hay niños que tienen un conflicto, pues eso lo consideramos como una oportunidad de aprendizaje.”
19	15’48”- 16’13”	25“	“Cuando una decisión es difícil de tomar pues llamamos a alguien que nos acompaña también en la resolución de conflictos, o de procesos, que están ahí como encallados, de que no salimos de él. Que es la figura del facilitador, que viene y nos acompaña también en esos momentos.”
20	16’23”- 16’49”	26“	“Además nosotros queremos que los niños se expresen, que no se guarden nada, que lo sepan expresan, que sepan escuchar, que yo estoy aquí y tú estás allí, pero hay una intención de llegar a un acuerdo, pues seríamos incoherentes de alguna forma si nosotros no buscáramos eso también como adultos.”

21	17'17"- 17'36"	29"	"Los acompañantes nuestro día a día es estar presentes. Somos una figura que está presente sin estar digamos muy encima, facilitamos procesos de aprendizaje."
22	17'59"- 18'06"	7"	"También acompañamos en los conflictos, acompañamos y facilitamos su autonomía."
23	18'20"- 19'03"	43"	"Tenemos un compromiso con cada niño, un compromiso en el sentido de que nos comprometemos con ese niño a su desarrollo, y que aceptamos ese niño que tenemos delante, o esa niña. A todos. Con el pensamiento de "te acepto, tal como eres. Hay cosas que quizá no me gustan, pero no quiero a otro niño. Te quiero tal cual eres". Y bueno, nos entregamos a eso como acompañantes."
24	19'03"- 19'26"	23"	"Las familias el papel que tienen es de gestión del espacio, mantenimiento, de la limpieza, de preparar las comidas, de estar en alguna comisión que requiere pues para el funcionamiento de la escuela."
25	19'54"- 20'00"	6"	"Los niños, pues son el centro de todo esto, y estamos ahí por ellos."
26	20'08"- 20'45"	37"	"Los límites es una cosa importante porque dentro del mundo de la escuela libre, pues mucha gente tiene ese pensamiento de que en las escuelas libres no hay límites. O les dejan hacer lo que sea, y no es verdad. Nosotros los límites los consideramos una cosa muy importante porque creemos que es muy necesario para el desarrollo sano de cualquier persona. Los límites son muy importantes para la libertad y el bienestar, para que un niño se sienta seguro."
27	21'00"- 21'14"	14"	"Hay unos límites y unas normas que son muy claras, y en el caso de incumplimiento, pues los acompañantes están ahí acompañando, recordando los límites y las normas y velando para que se cumplan."
28	21'23"- 21'43"	20"	"Límites así básicos podrían ser: no nos agredimos, ni física ni verbalmente, cuidamos el material, cada sala tiene sus normas específicas..."
29	23'06"- 23'35"	29"	"Los conflictos el acompañante está presente, de primeras observa, no interviene, y acompaña. Acompaña de qué manera, velando por los límites y las normas. Si hay un conflicto que hay una agresión, pues ahí sí que se interviene inmediatamente, pero como te decía los conflictos son oportunidades para aprender."
30	23'55"- 24'10"	15"	"Los acompañantes estamos ahí para facilitar: que se escuchen a las dos partes, no intervenimos como jueces que dan un veredicto y eso es lo que hay que hacer."
31	26'04"- 26'17"	13"	"Pero no se lo decimos y ya está. Tratamos de ver cuál es la necesidad auténtica que tiene ese niño detrás de esa acción de quitarle el material a otro que muchas veces es que es deseo de relación."
32	27'14"- 28'09"	55"	"El espacio donde hay más tranquilidad corporal y vocal, es decir, no se puede correr, no se puede chillar."

			Se puede jugar, pero sin alterar demasiado el ambiente que queremos para una sala, que es la sala de cuentos, de puzzles, de manualidades, de construcciones. Y hay una sala donde sí que se permite correr, saltar, chillar, la sala de psicomotricidad, donde tienen su rincón de música. Y después, está el espacio exterior, que es un espacio donde se puede jugar con agua, con tierra, y también correr, saltar.”
33	28’24”- 28’48”	24“	“Utilizan sus cuerpos, utilizan después materiales: así como papel, tijeras, colores, pinturas, barro, materiales de lectoescritura, comprados y hechos por nosotros los acompañantes.”
34	28’57”- 29’16”	18“	“Disfraces, la cocinita, el mercado. Pinturas de cara, utilizan palas, cubos, agua, hojas, palos, colchones...”
35	29’32”- 29’41”	9“	“Según observemos que hay necesidades que no se están cubriendo, pues se van dando esos cambios.”
36	31’10”- 31’17”	7“	“Esas necesidades tratamos de traducirlas en espacios preparados, o en materiales o en actividades.”
37	31’36”- 32’10”	34“	“Es un grupo donde todas las madres y todos los padres participan en la toma de decisiones de forma horizontal, no hay votos. Cada voz cuenta y es tenida en cuenta, pero como somos muchas personas y muchos trabajos que hacer seríamos poco eficientes si tuviéramos que decidirlo todos todo. Por eso nos organizamos por comisiones y cada comisión tiene su autonomía, que no su independencia.”
38	33’53”- 33’57”	4“	“La asamblea general es para temas así más globales.”
39	34’34”- 34’49”	15“	“Lo que hacen ellos dentro de la escuela, en ese contorno y en ese contenido de normas y límites, ellos pueden hacer la actividad que quieran.”
40	34’56”- 35’07”	11“	“Lo que se refiere a la estructura que pertenece a los adultos, pues eso lo decidimos los adultos. No le damos el peso ese a ellos.”
41	35’17”- 35’37”	20“	“Tratamos de que, los niños son niños, tienen su parcela de decisiones que ya es muy grande, como el decidir “qué quiero hacer, con quién quiero hacerlo”, esa escucha interna y después las normas, los límites los decidimos los adultos.”
42	35’40”- 35’44”	4“	“Ellos pueden decidir ciertas normas en sus juegos, que también lo hacen y lo practican. “
43	36’32”- 36’57”	35“	“Nosotros estamos en un parque que allí hay poca cosa, la verdad. Gente que pasea, hace fotos y los jardineros que hay. Nos relacionamos con el entorno quizá con las excursiones: vamos al teatro Alameda a ver títeres, vamos al Caixa Forum.”
44	37’08”- 37’23”	15“	“Después con el entorno nos relacionamos con proyectos afines, aunque poquito, la verdad. Pero nos

			conocemos todos y si necesitamos de algo, lo que sea, pues tiramos de ellos. Pero poco más.”
45	37’33”-37’43”	10“	“Estabilidad, porque estos proyectos son muy difíciles de llevar adelante.”
46	37’58”-38’05”	7“	“La estabilidad es una cosa importante para que un proyecto educativo evolucione y se haga fuerte.”
47	38’31”-38’41”	10“	“La estabilidad en continuidad temporal, tener un espacio que sabemos que lo vamos a tener durante mucho tiempo, poder invertir.”
48	39’26”-39’41”	15“	“Teniendo una economía fuerte, con un trabajo estable, los acompañantes también podrían estar e implicarse mucho más de lo que hacemos.”
49	41’38”-41’43”	5“	“Con Criança así como más los más cercanos, pues también, la forma de acompañar.”
50	42’27”-43’00”	33“	“Con Montessori tenemos que ver cierta forma de acompañar, en cómo hacer ciertas cosas en la autonomía, ciertos materiales. Pero, la estructura del tiempo es diferente. Pero desde luego que dentro del mundo de la educación alternativa somos más parecidos entre nosotros que a las escuelas convencionales.”
51	43’13”-43’22”	9“	“Al final los proyectos son cómo lo hacen personas, y las personas somos tan diferentes que al final las características esas de personalidad y tal, cómo lo hace el colectivo...”
52	43’31”-43’49”	18”	“La estructura horaria, sí que la llevan más a rajatabla que nosotros, sí que tienen así como pues eso, hay unas horas al día que tienes que estar en sala, y tienes que estar ahí.”
53	44’19”-44’29”	10“	“Después también cada acompañante tiene su forma de hacer y eso también hace mucho.”
54	44’54”-45’33”	39“	“Cuando un niño siente algo pues respetamos esa emoción, acompañamos las emociones de dolor. Si un niño está triste pues estamos cerquita, tratamos de ver por qué está triste. Si un niño está rabioso pues también lo acompañamos y tratamos de ver qué hay detrás de esa rabia. Por qué ha sido, si ha sido algo puntual, o es que ese niño lleva un tiempo con esa rabia metida.”
55	45’37”-46’02”	25“	“Y de ese compromiso que tenemos los acompañantes con el desarrollo, crecimiento de cada niño y niña pues tratamos de preguntarnos por qué, y de qué forma podemos de alguna forma ayudar o transformar esa rabia, o hablar con los papás.”

Entrevista 7 (E7).

Corte	Temporalización		Unidad de Información
	Minutaje	Tiempo	
1	0’06”-0’21”	15“	“Éramos un grupo de familias que, bueno, partíamos de un grupo de crianza. La mayoría de ellas pues venían de

			un grupo de embarazo, de preparación durante embarazo, y del parto conjunto.”
2	0’29”-0’35”	6“	“Y después surgió un grupo de crianza donde también continuaron, y yo me sumé ahí.”
3	0’49”-1’00”	11“	“Ya cuando se acercaba la época, la edad de la escolarización, empezaron a surgir inquietudes en las familias en cuanto a esto.”
4	01’30”-01’41”	11“	“Y tomar la decisión de fundar nosotros nuestro propio proyecto ya que no encontramos nada que satisficiera esas necesidades que teníamos.”
5	01’50”-01’51”	1“	“Todas esas familias.” (Con respecto a los promotores del proyecto).
6	02’03”-02’45”	42“	“Fue un comienzo de como te digo ponernos de acuerdo, de tener muchas reuniones, para saber un poco qué es lo que queríamos y eso pues partió también pues de un trabajo de mucha investigación, de formación también de nosotros. Y bueno también hubo mucho trabajo de grupo. Era importante crear unas bases sólidas en las que todos tuviéramos unas líneas comunes a nivel de crianza, y a nivel pedagógico.”
7	02’48”-03’11”	23“	“A lo largo de los años pues, digamos que ha habido diferentes fases también a lo largo del proyecto. Al principio pues eso, nos fundamos como asociación, y bueno, todas las personas tomábamos decisiones de manera horizontal. Todos decidíamos prácticamente todo. En el acompañamiento estábamos todas las familias.”
8	03’44”-03’58”	14“	“Surge la necesidad de profesionalizar. También las niñas y los niños van creciendo, sus necesidades cambian, y bueno vemos también esa necesidad de formación, y de profesionales que los acompañan.”
9	04’22”-04’32”	10“	“Pasamos de decisiones de toma horizontal a prácticamente, hoy día, tener una junta gestora que toma decisiones.”
10	04’52”-05’06”	14“	(Sobre el cambio en la toma de decisiones). “Más vertical digamos. Hay una junta gestora que es la que se encarga de la gestión del proyecto, y un equipo pedagógico que se ocupa más de la parte pedagógica, más directamente del acompañamiento.”
11	05’20”-05’36”	16“	“Una de las bases pedagógicas del proyecto es la no directividad. Y la no directividad en lo que consiste es en la libre elección. Ellos en cada momento deciden en qué trabajan, con quién trabajan y cómo lo trabajan.”
12	05’47”-06’07”	20“	“A nivel pedagógico pues también uno de los fundamentos del proyecto es la educación en la vida para la vida. Y sobre todo en la primaria esto es una necesidad ¿no? Porque también en la primaria es el año en que se da la necesidad de conocer el mundo que les rodea.”

13	06'13"- 06'25"	12"	"A través de excursiones, por un lado, al medio natural, y, por otro lado, pues a empresas del entorno, a centros culturales, teatros, museos."
14	06'35"- 06'48"	13"	"También hay una parte que también es como otra línea pedagógica importante que es fomentar la autonomía de ellos y de ellas, y ellos son los que gestionan estas excursiones."
15	07'23"- 07'26"	3"	"El proyecto está en un cambio constante y es un proyecto muy vivo."
16	07'35"- 07'54"	19"	"Más recursos personales, también recursos a nivel físico, en cuanto a acondicionamiento de las salas, más salas, en cuanto a materiales. Pues seguimos, esto es un continuo desde que empezamos, incorporando materiales." (Sobre los cambios que se introducirían para la mejora del proyecto).
17	07'55"- 08'04"	9"	"Hay un equipo de familias que se dedican a hacer materiales coordinados por una persona del equipo pedagógico en infantil, y otra en primaria."
18	08'29"- 09'09"	40"	"La base del proyecto es el acompañamiento desde la no directividad, y se trata de una pedagogía activa, no directiva. Entendemos que las niñas y los niños se desarrollan a través de su interacción con el ambiente, que esto es algo que se da de manera espontánea, y que parte del interés del niño y de la niña y, además, pues se da a través de esa libre elección. Esto es lo que le permite seguir esa guía interna que entendemos que cada niño y cada niña tiene."
19	09'20"- 09'33"	13"	"En cada momento ellos deciden si lo que quieren es trabajar matemáticas, o quieren descansar, o quieren comer, o quieren leer, o necesitan moverse."
20	09'52"- 10'06"	14"	"Nuestros referentes son María Montessori, y la pedagogía científica. Y el Pestalozzi, como escuela. Sí, también Freinet."
21	10'15"- 10'24"	9"	"Como objetivo lo que pretendemos es el desarrollo integral y holístico de la persona. Y pretendemos acompañarlos en ese proceso."
22	10'33"- 10'50"	17"	"Conocimiento deseable esto es un poco difícil, porque realmente el conocimiento deseable es lo que ellos pretendan saber. Lo deseable es que consigan aquello que pretendan."
23	10'58"- 11'09"	11"	"Sí que también pretendemos que tengan como los recursos básicos para poder moverse en la vida, y para poder conseguir todo aquello que necesiten."
24	11'17"- 11'35"	28"	(Sobre los conocimientos deseables). "Aquellos recursos que les van a dar autonomía en la vida para poder seguir desarrollándose en aquello que ellos quieran. Pero que además es algo que surge de ellos, el apropiarse de esos recursos, porque ven que los necesitan y quieren"

25	12'13"- 12'58"	45"	“Lo que nosotras hacemos es preparar el ambiente y con preparar el ambiente me refiero: teniendo en cuenta las necesidades de cada etapa, por un lado, por otro lado, lo que observamos en el día a día en cada niño, cada niña, que le interesa, que le mueve, pues teniendo en cuenta todo eso vamos preparando el ambiente día a día. Y, por otro lado, también vamos haciendo propuestas nosotras, en cuanto a que les mostramos también el material que tenemos, cómo lo pueden usar para que les saquen el proyecto y que ellos puedan aprender eso que están queriendo aprender. Y también eso, el mostrarles todo lo que hay.”
26	13'02"- 13'12"	10"	“Nosotras cada día le vamos presentando diferentes materiales de diferentes áreas, y son ellas y ellos los que van eligiendo por dónde quieren continuar.”
27	13'33"- 13'51"	18"	“La otra parte importante también es esta que te decía de la educación en la vida para la vida, que pues o a través de visitar diferentes empresas, proyectos, pues también invitamos a personas allí al proyecto que vienen a hablarnos.”
28	14'55"- 15'11"	16"	“El aprendizaje entendemos que se da a través de como te decía, el contacto con el ambiente, y del contacto con el material concreto. Con el material, de que ellos puedan sentir, experimentar, hacer. Sí, a través de la experiencia.”
29	15'33"- 16'02"	29"	“Por un lado, autoformación. Por otro lado, ahora mismo pues todas las personas acompañantes allí hemos hecho la formación como guías Montessori. Eso, por un lado, y por otro lado pues cursos, lecturas. Es algo que cada persona se forma por su cuenta. Sí que bueno, pedimos unos mínimos en cuanto a formación.”
30	16'21"- 16'26"	5"	“Para mí los protagonistas son los niños y las niñas. Y los demás acompañamos.”
31	16'29"- 17'03"	34"	“Las familias pues acompañan desde casa y pretendemos que haya. Osea, yo considero que somos un sistema, y los niños y las niñas son acompañados por papás y mamás en casa, que es el pilar, es la base. Y ahí es donde se da la parte más importante del desarrollo. Y el proyecto educativo es como un complemento a la casa y se trata de coordinar, y de intentar tener una línea común y, con mucha comunicación, una continuidad.”
32	17'12"- 17'26"	14"	“Y los papás pues bueno, también tienen un papel muy importante en la asociación en cuanto a preparación del espacio, aportamos también muchas horas de trabajo.”
33	17'36"- 17'45"	9"	“Pretendemos que los límites sean los mínimos necesarios para proporcionar un ambiente de seguridad y un ambiente relajado.”
34	17'47"- 18'30"	43"	“A principio de curso establecemos las normas y los límites, en primaria de manera comunitaria. En infantil bueno, son más pequeñitos y viene más dado desde el

			adulto. Pero en la primaria ya pues que se les implica en la toma de decisiones, de normas y límites, y porque para ellos es importante entender el por qué de las cosas. Sí que hay normas y límites que vienen puestos por parte del adulto, y eso es inamovible, porque garantizan una seguridad, y hay cosas que a ellos, por la edad que tienen, no les compete. Pero sí que hay otras cosas en las que ellos pueden decidir, y deciden.”
35	18’39”- 18’58”	19“	“Desde la escucha. Por un lado, pues el adulto es la persona que, como decía con los límites, garantiza la seguridad, y pone límites si es necesario. No permitimos ni agresión física, ni psíquica. Y, por otro lado, acompañamos para que ellos resuelvan sus conflictos con autonomía.”
36	19’00”- 19’31”	31“	“Lo que hacemos es dar una escucha, y hacer como de espejo a lo que se está dando para que ellos y ellas sean los que encuentren la solución al conflicto que tienen, y también para que puedan expresar cómo se han sentido, qué necesitan del otro y de la otra, y que se comprometan, que lleguen a un compromiso en cuanto a la resolución.”
37	19’41”- 19’59”	18“	“Se caracterizan por las necesidades de cada etapa. Por un lado, está la sala de infantil y por otro lado está la sala de primaria. Hay como dos espacios definidos uno para el ciclo de 6 a 9, y otro para el ciclo de 9 a 12.”
38	20’01”- 20’27”	26“	“Hay otras salas que son como más temáticas. Está la sala de música, la sala de carpintería, la sala de movimiento, la zona exterior donde hay una parte donde ellos suelen jugar al fútbol, o la zona de arenero y agua. Pues eso que también están como definidas por la actividad que ahí se va a dar, diseñadas para esa actividad.”
39	20’35”- 21’01”	00“	“Puntuales a diario, es a diario. Vamos introduciendo materiales, propuestas, es algo muy muy dinámico, porque el acompañamiento es totalmente individualizado. Ya que cada niño y cada niña elige en cada momento en qué trabaja, y es tan vivo como sus necesidades, y tan cambiante como estas mismas.”
40	21’06”- 21’24”	18“	“Más globales pues quizá de manera, como por cursos. Sí que curso tras curso pues se va haciendo una evaluación del curso anterior, de las necesidades del nuevo curso, y se introducen como cambios así más globales.”
41	21’30”- 22’31”	1’01“	“Los materiales son muy diversos. Desde materiales no estructurados como tierra, agua, plantas, palos, conchas, piedras... Hasta materiales ya más estructurados como por un lado material Montessori, diseñado por esta persona, o materiales que nos podemos ir inventando o creando sobre la marcha para dar respuesta a esa necesidad. Libros, muchísimos. Y bueno, los recursos

			<p>personales como ya he comentado anteriormente. De personas a las que se les hacen entrevistas, personas que vienen, o lugares que visitamos...</p> <p>Y bueno, también se tira de internet en algún momento, este medio intentamos usarlo como último recurso, pero también se usa."</p>
42	22'40"-22'45"	5"	"La primera opción siempre es la parte viva si estamos hablando de algún ser vivo."
43	23'23"-23'37"	14"	"Las emociones como te decía antes, el acompañamiento es un acompañamiento holístico a la persona y entonces pues las emociones las acompañamos."
44	23'40"-24'01"	21"	"Y las acompañamos desde la escucha activa, ¿qué quiero decir con esto? Pues que lo que hacemos cuando observamos que algún niño tiene ahí alguna emoción que nosotras estamos observando. Pues le damos un poco espejo a eso, por si vemos que tenga necesidad de expresarla, elaborarla o gestionar."
45	24'06"-24'58"	52"	"También hacemos talleres en los que trabajamos la gestión emocional. Yo que trabajo con el grupo de 6 a 9 años, trabajamos la ampliación del abanico emocional porque normalmente pues se conocen como 4 o 5 emociones, entonces se trata de que ellos y ellas puedan ampliar ese abanico emocional, y no quedarse en "me siento bien, me siento mal. Estoy triste, contenta o enfadada", sino que también puedan utilizar términos más específicos para esa emoción y que les ayude a ellos a identificar realmente qué están sintiendo."
46	25'01"-25'32"	31"	"También que ellos y ellas puedan identificar experiencias en las que han vivido esa emoción, y que las compartan. Identificar la emoción en el cuerpo ¿no? Y que ellos y ellas pues cuando vean que su cuerpo se tensa, o el estómago se encoje, o sienten un hormigueo, pues ponerle nombre a la emoción que está generando eso, identificarlo."
47	25'41"-25'47"	6"	"También la parte de la gestión de esta emoción. Para qué nos sirve, qué viene a decirnos."
48	25'48"-26'05"	17"	(Sobre el trabajo de las emociones). "Y tratamos de trabajarlo también pues desde una manera creativa. A través de diferentes actividades que ellos quieran realizar, a través de teatralización, dibujos, arcilla..."
49	26'46"-26'56"	10"	"He encontrado proyectos donde la semejanza pueda ser la parte de educación activa no directiva, o que se pretende esta parte."
50	27'01"-27'20"	19"	(En cuanto a diferencias con otros proyectos). "Quizá en cuanto a organización, tanto a nivel asociativo, como a la organización del día a día. A la relación con las familias, cómo se establece la comunicación. Quizá algo más organizativo."

Entrevista 8 (E8).

Corte	Temporalización		Unidad de Información
	Minutaje	Tiempo	
1	0'10"-0'22"	12"	"Surgió de necesidades de familias que querían compartir la crianza, también socializarse con otras familias y, bueno, compartir, crear un espacio adecuado para los niños, en la naturaleza."
2	0'25"-0'35"	10"	"Antes de Tambora lo que me suena es que había un grupo de crianza que se llamaba La Pelicana, entonces de ahí sé que surgió."
3	0'40"-0'48"	8"	(Sobre los promotores). "Dos familias que creo que son las familias de Aarón y de León, que los niños tienen ahora 6 años y ahora se van del proyecto."
4	0'56"-01'13"	17"	"Han estado en diferentes sitios, de hecho, creo que La Pelicana era así un espacio muy pequeñito, que no tenía un patio, y pasaban mucho tiempo en la Alameda, al aire libre. Y luego estuvieron un tiempo en Ecologistas en Acción, que es un espacio más grande, que se lo cedieron un tiempo, y luego ya en los Jardines del Guadalquivir."
5	01'25"-01'39"	14"	"La fuerza principal de Tambora es una metodología activa como facilitadora del desarrollo integral del niño, desde el ámbito socioeducativo, artístico, físico, emocional. En definitiva, bueno, cuerpo, corazón y mente."
6	01'52"-01'56"	4"	"Somos una escuela libre, nosotros lo que cogemos es lo que nos interesa más de cada pedagogía."
7	01'56"-02'19"	23"	"De hecho, cada acompañante pues es... A mí por ejemplo me gustan mucho los elementos naturales, la metodología bosque escuela, los elementos naturales usarlos en el día a día me encanta, que los usa mucho Regio Emilia. Y a lo mejor pues David es psicomotricista, cada uno tiene sus vertientes, y la verdad es que juntos hacemos día a día algo bonito."
8	02'27"-02'43"	16"	"En sí no tenemos objetivos concretos que el niño tenga que conseguir. Nuestros objetivos se centran más en que el aprendizaje del niño sea de manera natural, según su interés, que crezca sano emocionalmente, que sea capaz de reconocer sus emociones, y expresarlas. Trabajamos mucho, mucho, la educación emocional."
9	02'44"-02'53"	9"	"Nos centramos mucho en observar los intereses de cada niño, aportándoles los recursos necesarios para que esos intereses los puedan potenciar, que puedan crear."
10	03'05"-03'17"	12"	"Que sean niños felices, con autoestima segura, seguros de sí mismos, autónomos. Que sepan comunicarse, que sepan lo que quieren, y que expresen sus emociones."
11	03'24"-03'28"	4"	"Desde pequeñitos que sepan expresar sus emociones, y tengan claro lo que quieren."

12	03'48"- 04'01"	13"	"El aprendizaje lo realizamos de manera super natural, ¿no? Siempre observando mucho el interés del niño. Y el espacio está muy preparado y los acompañantes vamos haciendo propuestas según lo que veamos."
13	04'00"- 04'14"	14"	"Le ofrecemos mucho material de reciclaje, de construcción. También le gusta mucho el barro, que si harina, barro, con piedras naturales, siempre intentamos mirarlo, y ofrecerles algo."
14	04'16"- 04'25"	9"	"Y cada uno tiene intereses diferentes realmente, si te pones a fijarte, a veces estás preparándole a uno el barro, a otro la plastilina con no sé qué, a otro un mazo porque quiere hacer un perfume..."
15	05'03"- 05'07"	4"	"Tenemos una mesa de observación también y ahí vamos renovando material."
16	05'14"- 05'24"	10"	(Sobre la dinamización entre adultos). "Cada acompañante tiene su formación, totalmente diferente, y cada uno pues compartimos. Hemos hecho muchos cursitos, y siempre estamos poniéndonos al día."
17	05'30"- 05'41"	11"	"Y en nuestras reuniones nos ponemos muy al día con esto de "¿cómo tratas este tema tú? ¿tú cómo ves este límite?". La verdad es que sí hay bastante comunicación entre nosotros."
18	05'51"- 05'53"	2"	"Realmente los niños son los protagonistas de todo el proyecto."
19	05'55"- 06'03"	8"	"Las familias también y los acompañantes vamos como en la misma línea. Hay mucho flujo de comunicación, tanto en la entrada de la escuela, como en la salida."
20	06'14"- 06'18"	4"	"También si algún padre necesita una consulta especial."
21	06'38"- 07'00"	22"	"Que es continuo y los padres están super implicados. Es como en la misma dirección. Y nos consultan mucho, no sé, de cualquier cosa "Tiene una rabieta ahora y no sé cómo gestionar esto", la verdad es que estamos bastante en comunicación y así es la mejor manera para que al niño familia y educadores lo acompañen de la misma manera."
22	07'13"- 07'14"	1"	"Límites hay bastantes de hecho."
23	07'20"- 07'34"	14"	"Tenemos una sala tranquila y una sala de movimiento. Y en la sala tranquila el tono de voz es "no se grita, no se habla alto", porque es una sala de concentración. Entonces ahí por ejemplo está prohibido correr, y juegos de lucha, de movimiento."
24	07'59"- 08'14"	15"	"En la sala tranquila también un límite que hay, por ejemplo, cada material que se saca, por ejemplo, un niño saca una bandeja de construcción. Cada vez que saca un material tiene que recogerlo, no puede sacar otro material sin haber recogido el de antes."

25	10'21"- 10'28"	7"	"Después, por ejemplo, siempre que un niño está usando un material, un niño está jugando con un coche, no se le quita de las manos. Cuando deje de usarlo, ya lo puede usar otro niño."
26	10'54"- 11'00"	6"	"Otra norma que tenemos: Nunca traemos juguetes de fuera de la escuela. Porque esto crea una disputa increíble."
27	12'07"- 12'14"	7"	"Cada día hay una mama que prepara la comida y se encarga de fregar. Pero claro, ella se lleva un cubo con todos los platos ya que los niños han limpiado la basura."
28	12'28"- 12'43"	15"	"Y a veces que se van creando nuevos incluso entre ellos, a veces también es interesante crear límites entre acompañante y niño, porque a veces te encuentras en una situación que dices: esto no se había visto en ningún caso."
29	12'58"- 13'27"	29"	(Sobre la actuación ante un conflicto). "Nosotros no vamos corriendo, porque lo ideal es que ellos mismos sepan resolver el conflicto, entonces tú miras a ver cómo lo hacen. Si tú ves ya que ellos no lo solucionan solos, te acercas. Claro, muchas veces el conflicto es que se les olvidan unos límites, más los pequeñitos. Ellos te explican, cada uno su versión."
30	13'54"- 14'12"	21"	"Hay veces que es mucho más complicado, que hay que negociar. Pero muchas veces lo que hacemos es "¿Y cómo lo solucionamos?", porque a veces te dicen los dos la misma cosa. "Mira es que yo en ese momento no estaba, me he dado la vuelta". Claro, dejas también que ellos resuelvan el problema, porque si se lo solucionas de momento a ellos no les das la herramienta."
31	14'54"- 15'06"	12"	"Siempre intentamos que por lo menos los dos se hayan expresado y no, no dejamos un conflicto sin cerrar."
32	15'33"- 15'50"	17"	"Ellos necesitan esos límites, es sano. Además, el adulto siempre tiene la batuta, y razona mejor para el niño, los límites están pensados para él, para que él esté bien en el espacio, que sea seguro."
33	16'03"- 16'10"	7"	"Siempre se le explica de una manera también el por qué."
34	17'07"- 17'19"	12"	"Tenemos dos salas, una sería la sala de movimiento, que es psicomotricidad, que es donde tenemos colchonetas, una estructura rígida, donde tenemos un columpio, tenemos aros, pelotas,...."
35	17'38"- 17'53"	15"	"Y en la otra tranquila que te decía que había un tono más bajito y que no se corría, aquí dentro está la zona de lectura, la zona de juego simbólico, también de matemáticas, de letras, de lectoescritura, de construcción..."
36	18'07"- 18'17"	10"	"La zona de cocinitas, con las mesas y también hay como una casita así con telas, que es donde los niños pues duermen a los bebés, un sitio tranquilo también."

37	18'39"- 18'55"	16"	"En el exterior tenemos mucho material, tenemos una mesa de agua, donde hay cubitos, es una estructura de madera, y hay mucho material para jugar con el agua. Tenemos también muchas herramientas para jugar con la tierra y plantamos muchas semillas."
38	19'07"- 19'15"	8"	"Hay rastrillos, palas, también tenemos animales para que jueguen fuera, y aparte bueno, regadera... Sí, hay bastante material fuera."
39	19'48"- 20'12"	24"	"La sala tranquila, entrando, tenemos una mesita de observación, que esa le vamos cambiando las cosas, porque una mesa de observación que tiene siempre lo mismo no tiene mucho sentido. Pues, por ejemplo, teníamos desde gusanos de seda, arañas tenemos ahora que hemos encontrado en el campo muertas, que las observen, las patitas. Un girasol, piñas, hojas, vamos cambiando."
40	21'26"- 21'36"	10"	"También muchas veces eso, nosotros mismos yo entro una mañana y digo a mis compañeros "pues este rincón no me gusta, vamos a cambiarlo", o depende del uso que le den vamos cambiando."
41	21'37"- 21'41"	4"	"Si vemos que les están dando más a pintar, pues vamos a ofrecer diferentes materiales artísticos."
42	21'50"- 22'01"	11"	"Más que nada para acompañar su interés, que realmente ellos te lo dicen "me gustaría tal", a parte de lo que tú observes, muchas veces ellos mismos ya te lo piden."
43	22'31"- 22'36"	5"	(Sobre los cambios). "A lo mejor puede ser en una semana dos veces, que a lo mejor en tres semanas no se ha cambiado nada."
44	23'11"- 23'22"	11"	"Hay comisiones para todo. Comisión de mantenimiento, que a lo mejor son tres papás que de los que se ocupan es de que el cristal se ha roto, de que la moqueta está muy vieja, hay que cambiarla."
45	23'28"- 23'34"	6"	"Comisión pedagógica, que ahí estamos los acompañantes con papás que tienen formación en educación."
46	23'50"- 24'08"	18"	"Los padres tienen asamblea, habitualmente y más si hay un tema a tratar. Ellos recogen un acta con los temas a tratar, y nosotros los acompañantes nos reunimos por separado para tratar también esos mismos temas y a lo mejor otros que vemos que hay que cambiar."
47	24'16"- 24'38"	22"	"Entonces, se reúnen los padres, por un lado, los acompañantes por otros. Y luego la comisión pedagógica, que ahí hay padres y acompañantes, es cuando el flujo de comunicación y ahí tomamos las decisiones. Pero la verdad es que los dos, consensuados, los acompañantes somos los que damos la dirección."
48	25'19"- 25'24"	5"	"Ellos en cada momento eligen en qué espacios pueden estar, siempre que esté abierta la sala claro."

49	25'56"- 26'04"	8"	"Y todas las propuestas que se hacen, que hacemos nunca, ninguna es obligatorias. Siempre es si al niño le apetece."
50	26'14"- 26'26"	12"	"Creo que cada vez más el proyecto está más bien acogido. Claro, esto es muy lento, poco a poco. En Sevilla tampoco hay tantas escuelas y tantos proyectos así."
51	26'34"- 26'44"	10"	(Sobre la relación con el entorno). "Pero sí que cuando se hace, hace poco se hizo Comando Crochet, y empezamos a decorar la escuela. Todo el mundo que vino a ayudar para la escuela y tal, estaba muy interesado y les gusta."
52	27'36"- 27'46"	10"	"Así del exterior por ejemplo me gustaría hacer un huerto. No sé mejorar así también mucho lo que es el exterior, creo que se le puede sacar mucho más partido."
53	27'53"- 27'56"	3"	"Dentro también me gustaría volver a recuperar la sala del fondo que teníamos para los más mayores, la sala de concentración."
54	28'08"- 28'12"	4"	"Y que se le dé continuidad al proyecto ¿no? A mí me encantaría que fuese hasta primaria."
55	28'32"- 28'53"	23"	"Yo veo que aquí en Sevilla, conozco Crianza, también Myland, que están en los pueblos son también proyectos parecidos que nacen de familias con mucha fuerza y con muchas ganas de una educación diferente para sus hijos y que después contratan a educadores y acompañantes, y van en la misma línea y son potentes ¿no? Tanto las familias como los acompañantes."
56	28'55"- 29'03"	8"	"También que tiene mucho movimiento asambleario, que saben organizarse. Porque al final son proyectos que son grandes, hay muchas familias y claro, hay que escuchar a todos."
57	29'33"- 29'51"	18"	"Yo en mi proyecto, y también respecto a otros proyectos en los que he estado, veo como las familias ante cualquier bache, cualquier incidente que hemos tenido, que hemos tenido bastantes este año, es como "Venga, se ponen las comisiones a trabajar, ¿qué hacemos?" Super implicadas y resolutivas."
58	30'56"- 31'02"	6"	"Las emociones es que es todo porque realmente desde por la mañana."
59	31'34"- 31'43"	9"	"Es que lo trabajamos continuamente, es lo que más trabajamos. En los conflictos estamos resolviendo el conflicto ahí, todo el tiempo escuchando. Educación emocional todo el rato."
60	31'52"- 32'03"	11"	"Al final del día, siempre antes de irnos a casa, es la hora del cuento y también ahí cada día nos inventamos historias y trabajamos muchas cosas, ahí también mucho las emociones."
61	32'22"- 32'29"	7"	"Es lo más importante para nosotros, la educación emocional, el día a día. El día a día y continuamente."

Anexo 5. Tablas de analizadores

Analizador 1: ¿Qué factores han propiciado el proyecto? (personales, situacionales, contexto...)		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:1	“Surgió en el encuentro de familias. Familias que nos planteábamos que para nuestras hijas e hijos la educación que se nos ofrecía no es lo que queremos para nuestras hijas e hijos y vimos que no teníamos opciones que se acercaran a lo que realmente queríamos.”	Alternativa educativa
E2:1	“Sé que un grupo de familias al tener a sus hijos y a sus hijas, que eran bebés, se juntaron en base a las necesidades de la crianza, con la idea de la crianza respetuosa.”	Iniciativa familiar
E3:1	“Surgió porque había inquietud por parte de familias de aquí del barrio, y una mamá ofreció el espacio, y nos juntamos un montón de familias.”	Iniciativa familiar
E3:2	“Había mamás y papás, había menos papás, pero había papás muy potentes. Y cada uno puso su mejor virtud.”	Iniciativa familiar
E4:1	“Nosotros nos incorporamos hace dos cursos, mi familia, pero sé que las familias entorno a las que surgió el proyecto coincidieron en un grupo de parto, que luego pasó a un grupo de crianza y de ahí surgió la necesidad, al ver que los niños empezaban a acercarse a la edad de los 3 añitos. La escolarización que, aunque no es obligatoria, es mayoritaria, y creo que buscando una alternativa a eso es como surgió.”	Alternativa educativa
E5:1	“Surgió de un grupo de parto, muchas de las familias que estamos aquí somos de grupos de parto en casa. Entonces el grupo en que los niños nacieron en 2007/2008, después de parir se siguieron viendo, y quisieron seguir como una crianza en familia, una crianza en comunidad.”	Crianza en comunidad
E6:1	“Surge en el año 2012 de un grupo de familias que son papás y mamás de niños que empiezan a tener 3 años y como se plantean otro tipo de educación, y en Sevilla no hay ningún proyecto, ni ninguna escuela que cubra y que tenga esa mirada educativa, pues deciden crear una escuelita.”	Alternativas educativas Iniciativa familiar

Analizador 1: ¿Qué factores han propiciado el proyecto? (personales, situacionales, contexto...)		
E7:1	“Éramos un grupo de familias que, bueno, partíamos de un grupo de crianza. La mayoría de ellas pues venían de un grupo de embarazo, de preparación durante embarazo, y del parto conjunto.”	Crianza en comunidad
E8:1	“Surgió de necesidades de familias que querían compartir la crianza, también socializarse con otras familias y, bueno, compartir, crear un espacio adecuado para los niños, en la naturaleza.”	Crianza en comunidad
E8:2	“Antes de Tambora lo que me suena es que había un grupo de crianza que se llamaba La Pelicana, entonces de ahí sé que surgió.”	Crianza en comunidad

Analizador 2: ¿Qué fases pueden identificarse, en qué momento suceden y cuáles son sus características?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:2	“Como grupo de trabajo hay fases que para mí que van en dos líneas, una la fase educativa, lo que tiene que ver con el crecimiento de las niñas y los niños y su evolución, y la fase de la relación entre las personas adultas, la fase como grupo gestor. Y se han vivido procesos diferentes, porque son de índole diferente, aunque están estrechamente relacionadas.”	Procesos de desarrollo grupal
E2:2	“Hubo una primera fase, luego una fusión. En cuanto espacio físico, un tiempo en ecologistas en acción, luego ya al espacio de los Jardines del Guadalquivir. Y ahora estamos en un período especial también, porque desde hace un par de meses tenemos problemas con el espacio.”	Procesos de cambio
E3:3	“Inicialmente el grupo de lactancia o crianza, luego tuvimos un espacio propio para compartir, con juegos, y empezó a crearse la inquietud de proyecto educativo, de escuela libre, de escuelita que llamamos. Y de ahí salieron como 10 familias de las veintitantas que eran.”	Procesos de formación
E3:4	“Luego nos fusionamos con otra escuela, otro proyecto libre que quedaron muy poquitos y ya llegó al punto en el que está, que es Tambora.”	Procesos de cambio

Analizador 2: ¿Qué fases pueden identificarse, en qué momento suceden y cuáles son sus características?		
E4:2	“Sé que empezó eso, como un grupo de familias, en el que los padres y las madres eran quienes acompañaban a los niños y las niñas, en el aprendizaje. De ahí se fue viendo la necesidad de buscar un espacio algo más profesionalizado, y se empezaron a contratar acompañantes, profesionales que cobraban por ello, y luego ya ha sido más que a nivel educativo, a nivel organizativo el resto de las fases.”	Profesionalización del espacio
E5:2	“Con el tiempo lo que hicieron fue alquilar una casa y los papis y las mamás hacían de acompañantes.”	Procesos de cambio
E5:3	“Con el tiempo fueron profesionalizando el acompañamiento, empezaron a entrar niños que ya no eran de las familias primitivas. Creo que fueron 9 familias las que empezaron.”	Profesionalización del espacio
E5:6	“Al principio fue una asociación abierta a todas las familias, todas tenían el mismo rango de voz y voto, con el tiempo se fueron incorporando familias no de las primitivas, sino que se fueron incorporando nuevas. Y entonces a nivel estructural empezó a haber un problema en la toma de decisiones. Se tardaba mucho en tomar decisiones.”	Procesos de desarrollo grupal
E5:7	“Cuando ya las relaciones entre adultos empiezan a friccionar se genera un conflicto que desembocó en que dijeron “todas las familias que no hayan entrado antes desde no sé qué año, no pueden tomar decisiones”.”	Fases de conflicto
E5:8	“Las personas que no podían decidir empezaron ya a montar que no se les tenía en cuenta. Nosotros entramos en ese momento, a nosotros nos pareció bien el formato porque entendíamos por venir de un movimiento asociativo, que llega un momento en que tienes que delegar, o no es funcional.”	Fases de conflicto
E5:9	“Se generó una escisión, y el año pasado fue la más gorda. Entonces las familias fundadoras se han quedado muy dañadas también, aunque se han quedado con el proyecto digamos.”	Fases de conflicto
E6:2	“Primero surge, luego tiene crisis Tambora, se van muchas familias y entra La Pelicana”.	Procesos de desarrollo grupal

Analizador 2: ¿Qué fases pueden identificarse, en qué momento suceden y cuáles son sus características?		
E8:4	“Han estado en diferentes sitios, de hecho, creo que La Pelicana era así un espacio muy pequeñito, que no tenía un patio, y pasaban mucho tiempo en la Alameda, al aire libre. Y luego estuvieron un tiempo en Ecologistas en Acción, que es un espacio más grande, que se lo cedieron un tiempo, y luego ya en los Jardines del Guadalquivir.”	Procesos de formación

Analizador 3: ¿Cuáles son las principales señas de identidad de la metodología empleada?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:12	“La educación activa no directiva que se aplica en Criança está basada en la experiencia de una escuela en Ecuador que estuvo 27 años abierta como tal. Homologada por el sistema educativo de allí de Ecuador, que a su vez se basa en estudios de María Montessori (Referencia a la escuela Pestalozzi). La nuestra no es una escuela Montessori, pero sí tiene una base importante.”	<div>Educación activa no directiva</div> <div>Pedagogías de referencia</div>
E1:13	(En referencia al legado de María Montessori) “El aprendizaje auténtico parte de uno mismo, no de un programa impuesto desde fuera. Ella hablaba de niños y de niñas, lo trasladamos a cualquier persona. Cada persona tiene su programa interno que va cumpliendo en función de sus intereses, y eso es lo que realmente queda. Cuando el aprendizaje, cuando el programa viene de fuera, es un aprendizaje instantáneo que luego se olvida, porque no es útil.”	Pedagogías de referencia
E1:14	“Cada niño y cada niña va marcando su propio programa.”	Procesos de desarrollo interno
E1:20	“La base es que no hay directividad. Hay límites, pero no se dirige el aprendizaje. Se acompaña.”	Educación activa no directiva
E2:3	“Se parte del respeto, del ritmo, de las necesidades y de las inquietudes de cada niña y cada niño.”	Procesos de desarrollo interno
E2:4	“Parte del interés, de la motivación interior del niño y de la niña por el resto de las cosas y luego a partir de ahí se va construyendo el aprendizaje. Y luego el respeto también a nivel emocional.”	Procesos de desarrollo interno

Analizador 3: ¿Cuáles son las principales señas de identidad de la metodología empleada?		
E2:5	“Se bebe de muchos enfoques como puede ser Montessori o cualquiera que tenga que ver con este tipo de pedagogías respetuosas con el ritmo de los niños, que tienen también mucho en cuenta el espacio donde se ubica el proyecto, la relación con la naturaleza, la implicación de las familias con el proyecto, que no son los docentes los que se encargan de la cuestión educativa y la familia está aparte, sino que las familias están totalmente implicadas en ese proceso.”	Pedagogías de referencia
E2:7	“Se parte también del creer firmemente, pero vamos no porque sea una creencia religiosa, sino porque la ciencia además así lo demuestra, que las niñas y los niños de forma natural tienden a aprender y a crecer. Se confía en eso, y solo hay que ponerle cerca lo que ellos necesitan cuando van teniendo esos intereses.”	Procesos de desarrollo interno
E3:5	“Las ideas fuerza los niños y las niñas. Que ellos y ellas vayan a su ritmo, creo que ese ha sido el motor para que los padres pasemos por todas las fases y las dificultades. Las alegrías siempre cuando las miras, es algo muy especial.”	Procesos de desarrollo interno
E3:6	“Este chico que nos dio la semillita primera era un teórico, y era mucho más libre que toda la metodología. Venía de La Semilla, y cuando nos presentó sus ideas, comulgaba con las ideas, pero no las encorsetaba. Entonces iba todavía más a la esencia del niño o de la niña. No era Montessori, Waldorf, y todos los acompañantes que hemos tenido eran más libres que cualquier metodología.”	Sin adscripciones metodológicas
E3:7	“Se habla de tener material Montessori pero, por ejemplo, Waldorf yo tengo entendido que es mucho más estructurado y todo está más encorsetado. Y para nada, por eso digo que no te diría. El matrimonio Wild nos interesaba mucho porque tenía una escuela en Perú. Eso sé que bastantes personas del grupo han estado siguiendo esos libros, esa forma.”	Pedagogías de referencia
E3:8	“Mi punto de vista es que no ha habido ninguna metodología que haya marcado tajantemente el proyecto.”	Sin adscripciones metodológicas

Analizador 3: ¿Cuáles son las principales señas de identidad de la metodología empleada?		
E4:6	“El centro es el niño o la niña, qué necesita, qué quiere, cómo se le puede facilitar, y desde ahí pues investigar. Hay mucha cercanía a Montessori, mucha influencia de los Wild. Mucho, mucho. Es todo como muy ecléctico. Intentar que el modelo se ajuste al niño o a la niña no al revés.”	<div>Procesos de desarrollo interno</div> <div>Pedagogías de referencia</div>
E4:7	“Como adscripción, adscripción, no. La formación de las acompañantes es Montessori, gran parte del material de la sala, donde hacen los trabajos más manipulativos, más concretos y tal, es casi todo de corte Montessori. Pero ya te digo, que hay mucha influencia de muchas otras corrientes y, bueno, siempre estás ahí un poco en la búsqueda.”	Pedagogías de referencia
E5:13	“Tienen introducido metodología Montessori, entonces los niños tienen temas sobre los que sí pueden elegir. Incluso su tiempo sí pueden elegir a qué se lo dedican. Hay un horario determinado.”	Pedagogías de referencia
E5:22	“Es educación activa no directiva.”	Educación activa no directiva
E5:24	“Las ideas fuerza son para mí el respeto absoluto al proceso de los niños. Absoluto. Tienen que ir a algún lado, pero se respeta su tiempo.”	Procesos de desarrollo interno
E5:26	“Entonces es crianza respetuosa, los ritmos de los niños y las niñas.”	Procesos de desarrollo interno
E5:27	“Rebeca Wild y Mauricio Wild y Montessori, y no sé qué otras referencias hay por ahí, pero ellos son los principales yo creo.”	Pedagogías de referencia
E6:4	“Las ideas fuerza son escuela libre, escuela activa, escuela viva, y para entender eso, pues podemos mirarlo desde que dejamos a los niños que elijan libremente las actividades a desarrollar, en los espacios en que quieran moverse, con las personas que quieran moverse.”	Educación libre
E6:5	“No quiere decir que en una educación libre les dejemos ahí a su bola, sino que los adultos acompañantes estamos muy presentes en todo lo que pasa allí. Pues para proteger, para facilitar momentos, y protegerles. Protegerles afectivamente, físicamente, emocionalmente.”	Educación libre

Analizador 3: ¿Cuáles son las principales señas de identidad de la metodología empleada?		
E6:6	“Valora mucho las necesidades de cada persona, de cada niño y de cada niña, y según eso vamos modificando espacios.”	Procesos de desarrollo interno
E6:7	“Sí que nos inspiran muchos pedagogos y muchas escuelas, como puede ser el Pesta de Rebeca y Mauricio Wild, o como pueden ser la Educació Viva de Cataluña, como pueden ser pedagogos como Montessori, como Freinet, como Bernard Aucouturier, como Emmi Pikler, y me dejo muchos.”	Pedagogías de referencia
E6:8	“Todos esos pedagogos y todas esas escuelas tienen en común que ven al niño como que es el que está en el centro, y es el que va dictando de alguna forma, y es el que va marcando unas pautas y unas formas en su aprendizaje.”	Procesos de desarrollo interno
E7:12	“A nivel pedagógico pues también uno de los fundamentos del proyecto es la educación en la vida para la vida. Y sobre todo en la primaria esto es una necesidad ¿no? Porque también en la primaria es el año en que se da la necesidad de conocer el mundo que les rodea.”	Procesos de desarrollo interno
E7:18	“La base del proyecto es el acompañamiento desde la no directividad, y se trata de una pedagogía activa, no directiva. Entendemos que las niñas y los niños se desarrollan a través de su interacción con el ambiente, que esto es algo que se da de manera espontánea, y que parte del interés del niño y de la niña y, además, pues se da a través de esa libre elección. Esto es lo que le permite seguir esa guía interna que entendemos que cada niño y cada niña tiene.”	<div>Educación activa no directiva.</div> <div>Procesos de desarrollo interno</div>
E7:20	“Nuestros referentes son María Montessori, y la pedagogía científica. Y el Pestalozzi, como escuela. Sí, también Freinet.”	Pedagogías de referencia
E8:5	“La fuerza principal de Tambora es una metodología activa como facilitadora del desarrollo integral del niño, desde el ámbito socioeducativo, artístico, físico, emocional. En definitiva, bueno, cuerpo, corazón y mente.”	Educación activa no directiva
E8:6	“Somos una escuela libre, nosotros lo que cogemos es lo que nos interesa más de cada pedagogía.”	Educación libre

Analizador 3: ¿Cuáles son las principales señas de identidad de la metodología empleada?		
E8:7	“De hecho, cada acompañante pues es... A mí por ejemplo me gustan mucho los elementos naturales, la metodología bosque escuela, los elementos naturales usarlos en el día a día me encanta, que los usa mucho Regio Emilia. Y a lo mejor pues David es psicomotricista, cada uno tiene sus vertientes, y la verdad es que juntos hacemos día a día algo bonito.”	Pedagogías de referencia

Analizador 4: ¿Qué rol tienen las diferentes personas que componen el espacio? (niños y niñas, familias, acompañantes...)		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:26	“Todos los socios tenemos alguna tarea. Unos limpiamos, otros hacemos las compras de la escuela, otros están en la junta de la escuela. Todos, todos los socios tenemos alguna tarea asignada, y unas horas de trabajo al año.”	Trabajo asociativo
E1:27	“Actualmente esa faceta está más adormilada, al principio cuando surgió el proyecto teníamos muchas ganas de aprender y de recibir información de otros proyectos educativos, de gente...”	Formación familiar educativa
E1:28	“Ahora los papás o las mamás estamos más en la gestión del proyecto porque el proyecto ha crecido tanto, que tiene muchas necesidades, y ya la faceta formativa ha pasado de ser de forma grupal a forma individual.”	Formación familiar educativa
E2:11	“Es un proyecto autogestionado, entonces las familias tomamos todas las decisiones, a todos los niveles, incluso a nivel pedagógico junto con los acompañantes. Pero también hacemos la comida diariamente, limpiamos el espacio, y tomamos todas las decisiones. La implicación es total.”	Alta implicación familiar
E2:12	“Tenemos asamblea y luego nos organizamos en comisiones de trabajo. Las decisiones se intentan tomar por consenso y, ¿cómo nos coordinamos? Pues hay diferentes comisiones, por ejemplo: comisión de mantenimiento, comisión pedagógica, comisión de comidas, comisión de limpieza. En la comisión pedagógica están incluidos los acompañantes.”	Trabajo asociativo

Analizador 4: ¿Qué rol tienen las diferentes personas que componen el espacio? (niños y niñas, familias, acompañantes...)		
E3:17	“El facilitador cuando nos unimos los dos grupos apareció. Para ver cómo esos dos grupos se integraban y se convertían en un grupo, y que no eran dos grupos que se juntaban.”	Desarrollo de grupo
E3:18	“Asamblea, fiesta, convivencia hemos tenido alguna, de irnos a algún campo, o a algún camping.”	Desarrollo de grupo
E3:21	“Al principio familias y acompañantes estaban en el espacio y poco a poco vimos que, si no hay necesidad especial por una adaptación, las familias quedan fuera del acompañamiento, digamos como en el día a día, pero si hay talleres van, la comida pues van también pues o se hace allí, o se sirve allí. Y allí hay también un papá y una mamá que acompañan. Y los acompañantes son los que sostienen ahora mismo el día a día.”	Trabajo asociativo
E4:14	“Seguimos buscando como una forma de relación entre adultos que no interfiera con el proyecto. Porque hasta ahora las veces que los adultos nos reunimos, empezamos a teorizar, a decir lo que habría que hacer, y cómo habría que hacerlo, pero ya hay un equipo pedagógico, y entonces, como que a veces en vez de ayudar le ponemos palitos en las ruedas. Y hemos visto que esa dinámica hasta ahora mina un poco el fluir del proyecto. Entonces seguimos buscando la manera de relacionarlos las familias, de tener grupos de adultos que nos apoyemos, que nos acompañemos y tal, pero buscando nuestro sitio sin llegar a entorpecer.”	Desarrollo de grupo
E4:34	“En cuanto al papel que juegan las familias en el día a día también hay muchas familias que aportan talleres. Aquí hay una mami que lleva un taller de sexualidad, también hay otra que lleva un taller de circo, hay otra que lleva un taller de teatro. Es super enriquecedor para los niños y las niñas y, es una implicación directa de las familias.”	Alta implicación familiar
E5:10	“Se abre un poco a lo que es la comunicación, a la recepción de información. Ahora tenemos una jornada de indagación para ver cómo recaudar fondos.”	Desarrollo de grupo

Analizador 4: ¿Qué rol tienen las diferentes personas que componen el espacio? (niños y niñas, familias, acompañantes...)		
E5:32	“Yo supongo de alguna forma se dinamiza el aprendizaje de las personas que quieren aprender, yo lo que creo es que hay personas que no quieren aprender.” (Sobre la dinámica entre adultos)	Formación familiar educativa
E5:33	“Las acompañantes pues es la labor docente y pedagógica. Y las familias ahora mismo lo que tenemos es la obligación de tener un trabajo asociativo.”	Trabajo asociativo
E6:14	“Observando qué es lo que necesitan los niños en cada etapa de desarrollo pues vemos que en la etapa de desarrollo donde nosotros estamos con ellos, que es la etapa de 3-7, pues preparamos los espacios y los ambientes.”	Acompañamiento
E6:19	“Cuando una decisión es difícil de tomar pues llamamos a alguien que nos acompaña también en la resolución de conflictos, o de procesos, que están ahí como encallados, que no salimos de él. Que es la figura del facilitador, que viene y nos acompaña también en esos momentos.”	Desarrollo de grupo
E6:21	“Los acompañantes nuestro día a día es estar presentes. Somos una figura que está presente sin estar digamos muy encima, facilitamos procesos de aprendizaje.”	Acompañamiento
E6:22	“También acompañamos en los conflictos, acompañamos y facilitamos su autonomía.”	Acompañamiento
E6:24	“Las familias el papel que tienen es de gestión del espacio, mantenimiento, de la limpieza, de preparar las comidas, de estar en alguna comisión que requiere pues para el funcionamiento de la escuela.”	Trabajo asociativo
E6:25	“Los niños, pues son el centro de todo esto, y estamos ahí por ellos.”	----
E7:17	“Hay un equipo de familias que se dedican a hacer materiales coordinados por una persona del equipo pedagógico en infantil, y otra en primaria.”	Trabajo asociativo
E7:28	“El aprendizaje entendemos que se da a través de como te decía, el contacto con el ambiente, y del contacto con el material concreto. Con el material, de que ellos puedan sentir, experimentar, hacer. Sí, a través de la experiencia.”	-----

Analizador 4: ¿Qué rol tienen las diferentes personas que componen el espacio? (niños y niñas, familias, acompañantes...)		
E7:29	“Por un lado, autoformación. Por otro lado, ahora mismo pues todas las personas acompañantes allí hemos hecho la formación como guías Montessori. Eso, por un lado, y por otro lado pues cursos, lecturas. Es algo que cada persona se forma por su cuenta. Sí que bueno, pedimos unos mínimos en cuanto a formación.”	Formación familiar educativa
E7:30	“Para mí los protagonistas son los niños y las niñas. Y los demás acompañamos.”	Acompañamiento
E7:31	“Las familias pues acompañan desde casa y pretendemos que haya. Osea, yo considero que somos un sistema, y los niños y las niñas son acompañados por papás y mamás en casa, que es el pilar, es la base. Y ahí es donde se da la parte más importante del desarrollo. Y el proyecto educativo es como un complemento a la casa y se trata de coordinar, y de intentar tener una línea común y, con mucha comunicación, una continuidad.”	Acompañamiento
E7:32	“Y los papás pues bueno, también tienen un papel muy importante en la asociación en cuanto a preparación del espacio, aportamos también muchas horas de trabajo.”	Trabajo asociativo
E8:16	(Sobre la dinamización entre adultos). “Cada acompañante tiene su formación, totalmente diferente, y cada uno pues compartimos. Hemos hecho muchos cursitos, y siempre estamos poniéndonos al día.”	Acompañamiento
E8:17	“Y en nuestras reuniones nos ponemos muy al día con esto de “¿cómo tratas este tema tú? ¿tú cómo ves este límite?”. La verdad es que sí hay bastante comunicación entre nosotros.”	Formación familiar educativa
E8:18	“Realmente los niños son los protagonistas de todo el proyecto.”	-----
E8:19	“Las familias también y los acompañantes vamos como en la misma línea. Hay mucho flujo de comunicación, tanto en la entrada de la escuela, como en la salida.”	Alta implicación familiar

Analizador 4: ¿Qué rol tienen las diferentes personas que componen el espacio? (niños y niñas, familias, acompañantes...)		
E8:21	“Que es continuo y los padres están super implicados. Es como en la misma dirección. Y nos consultan mucho, no sé, de cualquier cosa “Tiene una rabieta ahora y no sé cómo gestionar esto”, la verdad es que estamos bastante en comunicación y así es la mejor manera para que al niño familia y educadores lo acompañen de la misma manera.”	Alta implicación familiar
E8:27	“Cada día hay una mama que prepara la comida y se encarga de fregar. Pero claro, ella se lleva un cubo con todos los platos ya que los niños han limpiado la basura.”	Alta implicación familiar

Analizador 5: ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:16	“Dentro de lo que la niña o el niño decide hay unos límites también. Porque creemos que unos límites coherentes son importantes también para que se sientan con seguridad.”	Factor de seguridad
E1:30	“Los límites están básicamente fundamentados para proteger a la persona de peligros activos físicos y reales, cuando digo peligros reales me refiero a peligros activos reales, que un niño se suba en un columpio no es un peligro activo real. Se puede caer, por supuesto, pero no es peligro activo real. Un peligro activo real es que un niño coja un cuchillo y salga corriendo. Eso sí puede ser un peligro activo real, que use un cuchillo no es un peligro activo real, es una situación delicada, pero que use un cuchillo forma parte de la vida cotidiana.”	Factor de seguridad
E1:31	“También hay límites que tienen que ver con el trabajo de los demás y uno propio.”	Respeto al trabajo personal
E1:33	“No se permiten las agresiones a otras personas, aunque te sientas enfadado. Se permite el enfado, se permite la rabieta, el llanto, el grito cuando te sientes enfadado. La expresión del mal, del malestar, se permite y se acepta y se acompaña. Lo que no se permite es el insulto o golpear a alguien. Sucede. Pero no está permitido, y como no está permitido cuando sucede, pues hay que tratarlo.”	Seguridad emocional

Analizador 5: ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias?		
E1:34	“Ellos mismos van solucionando, la consecuencia no viene impuesta por el adulto.”	Gestión mediadora del conflicto
E1:35	“Ese límite tiene que ser coherente, si no puede ir al agua tiene que ser porque tiene que haber otro material que puede ir al agua. La necesidad de explorar tiene que saciarse de alguna manera. Entonces dentro del cuidado del material, cuidado de las personas, y cuidado del trabajo, esos son los límites que existen.”	Límites coherentes
E1:36	“No hay juicios, si un niño pega a otro no es un niño malo, es un niño que ha pegado a otro. Hay comprensión. ¿Por qué ha pegado? Porque se siente mal. Es evidente. Cualquier persona que agrede a otra lo hace porque se siente mal. No hay juicio, hay comprensión y hay límite. “No permito que lo hagas”. El hecho de que yo comprenda que te sientes mal no implica que vaya a aceptar que pegues al otro porque, ¿qué pasa con el otro? Entonces, no hay juicio, hay comprensión y, a partir de ahí, pues lo que hay es un acompañamiento a la situación.”	Gestión mediadora del conflicto
E1:37	“Si sienten que están siendo acompañados y están siendo escuchados, ellos explican qué es lo que sucede, y la función del acompañante es describir.”	Gestión mediadora del conflicto
E1:39	“Lo solucionan... No necesariamente una solución tiene que ser una respuesta que al adulto le parece lo socialmente aceptado. Una solución puede ser perfectamente “Mira pues yo ya no quiero estar contigo en toda la mañana” y se aparta. Bueno, es una solución. El otro “lo siento”, “vale, pero yo no quiero estar contigo”. Lo socialmente aceptado sería “Acepto tus disculpas, volvemos a ser amigos” pero eso no tiene por qué suceder.”	Gestión mediadora del conflicto
E2:20	“Las normas son muy básicas, pero las niñas y los niños las conocen perfectamente y las respetan.”	Límites coherentes.

Analizador 5: ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias?		
E2:21	<p>“La verdad es que los acompañantes son maravillosos, yo es una de las cosas de este proyecto que me alucinan.</p> <p>Tienen un cariño, un respeto, una paciencia, a la hora de hablar con los niños y las niñas, entonces pues se acercan a ellos “Mira, es que como tú sabes, de aquí no se puede pasar por esto”. Y se lo explican una y mil veces. Normalmente las niñas y los niños lo asumen ¿sabes?, que no hay, no suele haber problema. Vamos, yo no he visto nunca que haya grandes conflictos.”</p>	Límites coherentes
E2:22	<p>“Se interviene lo menos posible, pero claro, preservando la seguridad por supuesto. Pero también la seguridad emocional, eso se valora muchísimo. Entonces, pues se escucha, se consuela, se pone en el lugar el acompañante del niño o de la niña ¿sabes? Que no es “Anda ya, pero si eso no pasa nada” ¿no? Que también desde la buena voluntad a veces sale eso ¿no? De decir “anda, pero si eso no tiene importancia” pero claro, el niño o la niña siente que es lo más terrible del mundo.”</p>	Gestión mediadora del conflicto
E3:22	<p>“Hay límites y bueno, pues los límites hay desde que hay que entrar descalzos, de que no se come en una sala, desde que no se les puede increpar a ningún compañero. Osea, ni verbal ni físicamente.”</p>	Límites coherentes
E3:23	<p>“Hay bastantes límites y luego lo gestionan de una manera muy pacífica y con tiempo.”</p>	Límites coherentes
E3:24	<p>“He observado a las acompañantes y esperan. Si no hay una reacción, si no hay manos y demás. Esperan a que se puedan resolver entre las dos partes, y nunca niegan el sentimiento del que tú piensas socialmente que es el que lo está buscando ¿no?, que es el que está levantando la voz. No juzgan nunca, y entonces partiendo de ahí, el que a lo mejor está haciendo más ruido, está expresándose de esa manera, no lo corta, no lo acribilla.”</p>	Gestión mediadora del conflicto
E3:27	<p>“Me decían “Están aprendiendo, tienes que pensar que están aprendiendo y que tú eres su guía”. Entonces tienes que guiarlos de alguna manera, no cortando la reacción, pero dándole opciones de buscar en ellos cómo se encuentran. Entonces verbalizan mucho entre ellos “Estoy furioso.”</p>	Gestión mediadora del conflicto

Analizador 5: ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias?		
E4:23	<p>“Un límite básico es el de contacto con el otro. Cuando tú invades el espacio del otro sin permiso, bien sea para besar, para pegar. Ese espacio individual de cada uno sí está muy claro que lo tienen que respetar.</p> <p>Y luego, ya como límites más de funcionamiento cotidiano. De las tareas que asume cada uno.”</p>	Seguridad emocional
E4:24	<p>“Sé que el límite de no pegar como te digo no abrazar, si una persona no quiere ser abrazada, ese espacio físico alrededor de una persona, esa especie como de espacio de seguridad, tanto para una cosa como para otra. Yo eso sé que es muy importante respetarlo.”</p>	Seguridad emocional
E4:26	<p>“Si hay una demanda del niño o de la niña de “Oye, tengo un conflicto con “x”, y necesito que me acompañes” porque no hayan podido resolverlo por su cuenta, pues la persona adulta va y bueno, pues intenta escuchar a una parte, escuchar a la otra, y sobre todo permitir que se escuchen a sí mismas y entre ellas. No se suele intervenir, no se suele dar una solución, como mucho se puede hacer una sugerencia si lo ven oportuno, pero yo sé que en lo que confían absolutamente es en un proceso de escucha activa. De escuchar, de tratar de comprender realmente qué está demandando cada niño, cada niña en ese momento, y generalmente en la medida en que te sientes escuchada, te permites hablar o escuchar cosas que, a lo mejor en otro momento tú no hubieras sido capaz de hacerlo, y generalmente, desde ahí se suele mover a una solución.”</p>	Gestión mediadora del conflicto
E4:27	<p>“Muchas veces lo que tienen es el malestar de que ha ocurrido algo que se han sentido agraviados, y, generalmente, con que te escuche, con que la otra persona vea que te has sentido mal, no necesitas más.”</p>	Gestión mediadora del conflicto
E4:28	<p>“Que tampoco puedes obligar a alguien a solucionar algo que no quiere.”</p>	Gestión mediadora del conflicto
E5:34	<p>“Pero creo que se gestionan a nivel de consecuencias. “Tú haces esto, tienes esta consecuencia”, incluso la consecuencia es que puede que estés una semana sin ir a Criança cuando vas sobrepasando los límites continuado.”</p>	Gestión mediadora del conflicto

Analizador 5: ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias?		
E5:35	“Ahora se están apuntando los conflictos no resueltos. Y se abordan antes de irse, si no se abordan, se abordan al día siguiente.”	Gestión mediadora del conflicto
E5:38	“Ponerle un límite al niño. Esa es una forma de querer, eso hay que asumirlo. “Yo quiero mucho a mi hijo, y entonces no le dejo que traspase un límite” pero es por amor, no es porque yo sea un déspota, es por amor a él, y es ese puntillo de respetar también el límite.”	Límites coherentes
E5:39	“Yo creo que el aprendizaje más importante que tenemos que hacer los padres y las madres a la hora de criar es saber discernir cuando es necesidad suya y cuando es necesidad mía.”	Límites coherentes
E6:18	“Muchas veces salen roces, salen conflictos, y entonces qué mejor manera que aprender de ellos. Nosotros, como acompañantes en las escuelas, cuando hay niños que tienen un conflicto, pues eso lo consideramos como una oportunidad de aprendizaje.”	Gestión mediadora del conflicto
E6:26	“Los límites es una cosa importante porque dentro del mundo de la escuela libre, pues mucha gente tiene ese pensamiento de que en las escuelas libres no hay límites. O les dejan hacer lo que sea, y no es verdad. Nosotros los límites los consideramos una cosa muy importante porque creemos que es muy necesario para el desarrollo sano de cualquier persona. Los límites son muy importantes para la libertad y el bienestar, para que un niño se sienta seguro.”	Seguridad emocional
E6:27	“Hay unos límites y unas normas que son muy claras, y en el caso de incumplimiento, pues los acompañantes están ahí acompañando, recordando los límites y las normas y velando para que se cumplan.”	Gestión mediadora del conflicto
E6:28	“Límites así básicos podrían ser: no nos agredimos, ni física ni verbalmente, cuidamos el material, cada sala tiene sus normas específicas...”	Límites coherentes
E6:29	“Los conflictos el acompañante está presente, de primeras observa, no interviene, y acompaña. Acompaña de qué manera, velando por los límites y las normas. Si hay un conflicto que hay una agresión, pues ahí sí que se interviene inmediatamente, pero como te decía los conflictos son oportunidades para aprender.”	Gestión mediadora del conflicto

Analizador 5: ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias?		
E6:30	“Los acompañantes estamos ahí para facilitar: que se escuchen a las dos partes, no intervenimos como jueces que dan un veredicto y eso es lo que hay que hacer.”	Gestión mediadora del conflicto
E6:31	“Pero no se lo decimos y ya está. Tratamos de ver cuál es la necesidad auténtica que tiene ese niño detrás de esa acción de quitarle el material a otro, que muchas veces es que es deseo de relación.”	Gestión mediadora del conflicto
E7:33	“Pretendemos que los límites sean los mínimos necesarios para proporcionar un ambiente de seguridad y un ambiente relajado.”	Factor de seguridad física.
E7:34	“A principio de curso establecemos las normas y los límites, en primaria de manera comunitaria. En infantil bueno, son más pequeñitos y viene más dado desde el adulto. Pero en la primaria ya pues que se les implica en la toma de decisiones, de normas y límites, y porque para ellos es importante entender el por qué de las cosas. Sí que hay normas y límites que vienen puestos por parte del adulto, y eso es inamovible, porque garantizan una seguridad, y hay cosas que a ellos, por la edad que tienen, no les compete. Pero sí que hay otras cosas en las que ellos pueden decidir, y deciden.”	Límites coherentes
E7:35	“Desde la escucha. Por un lado, pues el adulto es la persona que, como decía con los límites, garantiza la seguridad, y pone límites si es necesario. No permitimos ni agresión física, ni psíquica. Y, por otro lado, acompañamos para que ellos resuelvan sus conflictos con autonomía.”	Gestión mediadora del conflicto
E7:36	“Lo que hacemos es dar una escucha, y hacer como de espejo a lo que se está dando para que ellos y ellas sean los que encuentren la solución al conflicto que tienen, y también para que puedan expresar cómo se han sentido, qué necesitan del otro y de la otra, y que se comprometan, que lleguen a un compromiso en cuanto a la resolución.”	Gestión mediadora del conflicto
E8:22	“Límites hay bastantes de hecho.”	-----

Analizador 5: ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias?		
E8:23	“Tenemos una sala tranquila y una sala de movimiento. Y en la sala tranquila el tono de voz es “no se grita, no se habla alto”, porque es una sala de concentración. Entonces ahí por ejemplo está prohibido correr, y juegos de lucha, de movimiento.”	Respeto al trabajo personal
E8:24	“En la sala tranquila también un límite que hay, por ejemplo, cada material que se saca, por ejemplo, un niño saca una bandeja de construcción. Cada vez que saca un material tiene que recogerlo, no puede sacar otro material sin haber recogido el de antes.”	Límites coherentes
E8:25	“Después, por ejemplo, siempre que un niño está usando un material, un niño está jugando con un coche, no se le quita de las manos. Cuando deje de usarlo, ya lo puede usar otro niño.”	Respeto al trabajo personal
E8:26	“Otra norma que tenemos: Nunca traemos juguetes de fuera de la escuela. Porque esto crea una disputa increíble.”	Límites coherentes
E8:28	“Y a veces que se van creando nuevos incluso entre ellos, a veces también es interesante crear límites entre acompañante y niño, porque a veces te encuentras en una situación que dices: esto no se había visto en ningún caso.”	Límites coherentes
E8:29	(Sobre la actuación ante un conflicto). “Nosotros no vamos corriendo, porque lo ideal es que ellos mismos sepan resolver el conflicto, entonces tú miras a ver cómo lo hacen. Si tú ves ya que ellos no lo solucionan solos, te acercas. Claro, muchas veces el conflicto es que se les olvidan unos límites, más los pequeñitos. Ellos te explican, cada uno su versión.”	Gestión mediadora del conflicto
E8:30	“Hay veces que es mucho más complicado, que hay que negociar. Pero muchas veces lo que hacemos es “¿Y cómo lo solucionamos?”, porque a veces te dicen los dos la misma cosa. “Mira es que yo en ese momento no estaba, me he dado la vuelta”. Claro, dejas también que ellos resuelvan el problema, porque si se lo solucionas de momento a ellos no les das la herramienta.”	Gestión mediadora del conflicto

Analizador 5: ¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias?		
E8:31	“Siempre intentamos que por lo menos los dos se hayan expresado y no, no dejamos un conflicto sin cerrar.”	Gestión mediadora del conflicto
E8:32	“Ellos necesitan esos límites, es sano. Además, el adulto siempre tiene la batuta, y razona mejor para el niño, los límites están pensados para él, para que él esté bien en el espacio, que sea seguro.”	Factor de seguridad física
E8:33	“Siempre se le explica de una manera también el por qué.”	Límites coherentes

Analizador 6: ¿Cómo se dinamizan y gestionan los procesos de aprendizaje de los niños y niñas?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:7	“Ellos pueden pedir y nosotros podemos ver qué podemos hacer para otorgárselo.”	Sugerencias del niño
E1:14	“Cada niño y cada niña va marcando su propio programa.”	Desarrollo interno
E1:22	“No se fomenta, no se dinamiza, sino que se acompaña. Lo que quiera aprender se le acompaña en ese proceso de aprendizaje. El acompañante lo que hace básicamente es otorgar las herramientas necesarias para que esa persona lo haga.”	Desarrollo interno Facilitación de herramientas
E1:23	“Un niño o una niña pueden no hacer nada en un día. Pero si esa es la dinámica general se termina hablando con ese niño o con esa niña, porque aquí se viene a trabajar. En lo que tú quieras, pero se viene a trabajar, porque Criança es un espacio de trabajo. Entonces ese es un límite claro. Nadie te obliga a trabajar en Criança, pero si vienes es porque quieres trabajar en Criança. Es, digamos, lo más parecido a la dinamización.”	Intervención acompañante
E2:9	“Pero todas las actividades son voluntarias, los niños y niñas participan si quieren, si no quieren no. La mayor parte del tiempo es juego libre.”	Desarrollo interno
E2:13	“Sobre la marcha van decidiendo pues hago esto, hago lo otro. “Yo quiero jugar con esto”, siempre respetando los límites que hay en el espacio y en el grupo.”	Desarrollo interno

Analizador 6: ¿Cómo se dinamizan y gestionan los procesos de aprendizaje de los niños y niñas?		
E3:13	“Se ha dinamizado siempre la entrada en un círculo que ellos y ellas presentan lo que quieren, la fecha, que se está haciendo ya también desde hace un par de años. Dicen la fecha, si es un día especial.”	Intervención acompañante
E3:14	“El círculo es una forma de dinamizar el día a día. Y después el desayuno y la comida también marcan. Esas tres cosas yo creo que han sido como siempre una referencia en el día. Y luego se han hecho talleres que se ofrecían y si querían hacerlo lo hacía, y sino no.”	Intervención acompañante
E3:15	“Hay talleres de muchas cosas: de barro, de pintura, de yoga, de jardinería, de botánica, en fin. Ahora mismo sí van dinamizando ese tipo de cosas.”	Intervención acompañante
E3:16	“Los materiales cada vez son más variados y yo creo que también cuando se acercan a los materiales es una forma de que a lo mejor otros niños se acercan y ya empiezan con ese material a jugar y se dinamiza. Pero nunca ha sido obligatorio, y nunca han estado como estructurados. Va según las necesidades de los niños.”	Desarrollo interno
E4:12	“Suelo estar atenta más bien a su demanda. Antes era más bien de ofrecerles cosas.”	Sugerencias del niño
E4:13	“Sí hay una oferta. La sala, con sus materiales y tal, y luego pues hay una atención, a qué les va saliendo a ellos.”	Observación de necesidades
E4:33	“Lo hacen a principio de curso, pero luego no sé con qué frecuencia lo renuevan, ellos toman una serie de compromisos con su acompañante de referencia.”	Intervención acompañante
E5:13	“Tienen introducido metodología Montessori, entonces los niños tienen temas sobre los que sí pueden elegir. Incluso su tiempo sí pueden elegir a qué se lo dedican. Hay un horario determinado.”	Intervención acompañante
E5:14	“Les piden unos compromisos, tareas o proyectos. Tienen que participar en algún proyecto mensual, tienen que hacer una presentación. Y ellos lo eligen.”	Intervención acompañante
E5:15	“Y creo que a las 12 ya pueden salir a la sala de movimiento, que es zona circo, actividad física. Y hasta entonces pueden hacer lo que quieran dentro de la sala, pero van eligiendo.”	Intervención acompañante

Analizador 6: ¿Cómo se dinamizan y gestionan los procesos de aprendizaje de los niños y niñas?		
E5:23	“Entonces yo entiendo que en el cole hay una jerarquía de desarrollo y las acompañantes tienen una actividad “directiva”.”	Intervención acompañante
E5:31	“Creo que el día a día tienen unas horas estructuradas para hacer lo que elijan, tienen que comunicárselo a un acompañante y decidir una hora a la que van a hacer eso. Y generan un compromiso.”	Intervención acompañante
E6:12	“Cada uno va marcando sus tiempos también y ahí cuando hablamos de respeto al niño y a sus procesos, a los procesos de vida a los que aluden los Wild, precisamente es eso, que cada uno tiene sus tiempos y que esos aprendizajes digamos como más fuertes como son la lectoescritura cada uno se los va marcando.”	Desarrollo interno
E6:13	“Vemos muy importantes los espacios preparados creemos que es uno de nuestros puntos fuertes porque dejamos que los niños elijan libremente la actividad que quieran hacer, porque creemos que cada niño y niña tiene un programa interno de desarrollo que le va a ir diciendo de alguna forma que es lo que necesita para ese desarrollo.”	Facilitación de herramientas
E6:16	“Las dinámicas de la mañana se dan en relación entre los niños y las niñas, entre ellos. En relación con los juegos compartidos, que tienen y demás, y los espacios preparados que hay.”	Desarrollo interno
E7:25	“Lo que nosotras hacemos es preparar el ambiente y con preparar el ambiente me refiero: teniendo en cuenta las necesidades de cada etapa, por un lado, por otro lado, lo que observamos en el día a día en cada niño, cada niña, que le interesa, que le mueve, pues teniendo en cuenta todo eso vamos preparando el ambiente día a día. Y, por otro lado, también vamos haciendo propuestas nosotras, en cuanto a que les mostramos también el material que tenemos, cómo lo pueden usar para que les saquen el proyecto y que ellos puedan aprender eso que están queriendo aprender. Y también eso, el mostrarles todo lo que hay.”	Facilitación de herramientas

Analizador 6: ¿Cómo se dinamizan y gestionan los procesos de aprendizaje de los niños y niñas?		
E7:26	“Nosotras cada día le vamos presentando diferentes materiales de diferentes áreas, y son ellas y ellos los que van eligiendo por dónde quieren continuar.”	Intervención acompañante
E8:12	“El aprendizaje lo realizamos de manera super natural, ¿no? Siempre observando mucho el interés del niño. Y el espacio está muy preparado y los acompañantes vamos haciendo propuestas según lo que veamos.”	Observación de necesidades
E8:13	“Le ofrecemos mucho material de reciclaje, de construcción. También le gusta mucho el barro, que si harina, barro, con piedras naturales, siempre intentamos mirarlo, y ofrecerles algo.”	Facilitación de herramientas
E8:14	“Y cada uno tiene intereses diferentes realmente, si te pones a fijarte, a veces estás preparándole a uno el barro, a otro la plastilina con no sé qué, a otro un mazo porque quiere hacer un perfume...”	Observación de necesidades

Analizador 7: ¿Cuáles son los objetivos educativos y los conocimientos deseables de los niños y niñas?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:19	“Cómo me desarrollo yo como persona ante los demás. Es lo que se busca, que la persona se haga a sí misma, adquiera los conocimientos que le emocionen y aprenda aquello que realmente le emociona, que es al final lo que hacen la mayoría de los adultos. Estudian una carrera, pero luego se dedican a otra cosa, que es lo que le interesa realmente”	Desarrollo de la personalidad
E1:21	“Objetivo fundamental es que cada persona se haga a sí misma dentro del proyecto. Y que encuentre las herramientas necesarias en el centro educativo, y fuera de él, con las relaciones que se dan, para ir adquiriendo el conocimiento que estima necesario para su desarrollo. Ese es el objetivo, y se cumple porque son niñas y niños que quieren aprender, no rehúsan el aprendizaje, están ansiosos de aprender. Tanto es así que la época vacacional es una época fastidiosa, porque no hay escuela, así es como lo expresan.”	Desarrollo de la personalidad Iniciativa propia
E2:6	“Yo diría que el principal objetivo educativo es que los niños y las niñas sean felices.”	Felicidad

Analizador 7: ¿Cuáles son los objetivos educativos y los conocimientos deseables de los niños y niñas?		
E2:8	“Lo que yo más valoro, no sé si tiene en cuenta en el ámbito técnico de la pedagogía, es que mi hija aprenda a estar. A estar, a relacionarse con los demás niños y niñas, con los adultos, a poner límites cuando las cosas no le gustan, a buscar cuando tiene interés por algo. Osea, que tenga esa capacidad de decir sí, de decir no, de buscar. Que sea activa, que tenga poder. Eso es lo que yo más valoro.”	Autonomía. Iniciativa propia.
E3:9	“Que se diviertan aprendiendo, evidentemente que aprendan, pero yo mi objetivo era más que pudieran manejar los sentimientos y las relaciones interpersonales.”	Desarrollo socioemocional
E3:10	“Sobre ellos mismos. A mí me llama mucho la atención lo que te pase emocionalmente y tu cuerpo, y como vivencia, su cuerpo como vivencia.”	Desarrollo socioemocional
E3:12	“Que se afiance cómo es la personalidad del niño, ese es mi deseo ¿no? Que tenga una personalidad fuerte, suya, como para ahora enfrentarse al cambio que le venga.”	Desarrollo de la personalidad
E4:9	“Los objetivos educativos son eso, que los niños y las niñas tengan acceso a distintas áreas de conocimiento: lengua, mates, geografía, historia. Que tengan eso a su disposición, cuanto más rico y más variado mejor, y que se les permita trabajar desde una autonomía, y desde una responsabilidad. Que sean ellos las dueñas y los dueños tanto de lo que consiguen como de lo que no consiguen. Que sea un proceso interno.”	Autonomía
E4:10	“Como madre tengo mis miedos y mis expectativas “lo que me gustaría tal”. Lo que pasa es que yo mi trabajo diario es intentar aparcarlo.”	----
E4:11	“Intento no poner expectativas respecto a eso, y aceptarlo tal cual.”	-----
E5:28	“Que ellos descubran a su ritmo, y desde sus necesidades, cuáles son sus dones, o la forma en la que quieren estar en el mundo. Sin condicionarlos de ninguna forma. Sino que cuando sean adultos sepan elegir a qué se quieren dedicar sin un condicionante más allá del que ellos generen.”	Iniciativa propia

Analizador 7: ¿Cuáles son los objetivos educativos y los conocimientos deseables de los niños y niñas?		
E5:29	“Que estén en un espacio donde se les respete mucho sus <u>propios procesos</u> .”	Autonomía
E6:9	“Así de forma general lo que queremos es que los niños estén agusto, que desarrollen una autoestima saludable, que tengan confianza en ellos mismos, que sean felices, que sean capaces de escuchar sus intereses. Que tengan la curiosidad innata siempre despierta, siempre atenta.”	Felicidad.
		Desarrollo socioemocional.
E6:11	“La autonomía no solo en el sentido en saberse vestir, o autonomía en cuanto a la higiene. Sino autonomía en que ellos sepan resolver sus propios conflictos. Autonomía psicomotriz, autonomía en saber qué es lo que quiere uno mismo, qué le interesa a cada uno.”	Autonomía
E7:21	“Como objetivo lo que pretendemos es el desarrollo integral y holístico de la persona. Y pretendemos acompañarlos en ese proceso.”	Desarrollo de la personalidad
E7:22	“Conocimiento deseable esto es un poco difícil, porque realmente el conocimiento deseable es lo que ellos pretendan saber. Lo deseable es que consigan aquello que pretendan.”	Iniciativa propia
E7:23	“Sí que también pretendemos que tengan como los recursos básicos para poder moverse en la vida, y para poder conseguir todo aquello que necesiten.”	Autonomía
E7:24	(Sobre los conocimientos deseables). “Aquellos recursos que les van a dar autonomía en la vida para poder seguir desarrollándose en aquello que ellos quieran. Pero que además es algo que surge de ellos, el apropiarse de esos recursos, porque ven que los necesitan y quieren”	Autonomía
E8:8	“En sí no tenemos objetivos concretos que el niño tenga que conseguir. Nuestros objetivos se centran más en que el aprendizaje del niño sea de manera natural, según su interés, que crezca sano emocionalmente, que sea capaz de reconocer sus emociones, y expresarlas. Trabajamos mucho, mucho, la educación emocional.”	Desarrollo socioemocional

Analizador 7: ¿Cuáles son los objetivos educativos y los conocimientos deseables de los niños y niñas?		
E8:10	(Sobre los conocimientos deseables). “Que sean niños felices, con autoestima segura, seguros de sí mismos, autónomos. Que sepan comunicarse, que sepan lo que quieren, y que expresen sus emociones.”	Autonomía Felicidad
E8:11	“Desde pequeñitos que sepan expresar sus emociones, y tengan claro lo que quieren.”	Desarrollo socioemocional

Analizador 8: ¿Cuáles y cómo son los espacios de los que se dispone?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:42	“En el interior hay material de origen Montessori y otro material también que no es Montessori, pero con similitud. Según rincones, según temáticas está organizado con los puntos de interés y es el niño o la niña quien se va moviendo por esos puntos.”	Materiales
E1:43	“Tanto en infantil como en primaria tienen casas diferentes, terrenos diferenciados y en el interior cada cual tiene su cocina y los aseos, para que sea algo autónomo y fácil. Y tienen la zona de los casilleros que es donde dejan su ropa, tienen su propio espacio donde nadie debe de sacar nada de ahí.”	Espacios preparados para el aprendizaje
E2:19	“La sala tranquila pues eso, es tranquila, es para hacer lo que tú quieras, juego simbólico o puzzle, hay mucho material allí. Pero tranquilo, si te apetece gritar o te apetece correr, te vas a la sala de movimiento, eso los niños lo tienen clarísimo. Que no es que no se pueda gritar, sino es que hay un sitio que es para correr y gritar, la sala de movimiento. Hay un columpio, hay colchonetas, hay cosas para subirse. Y luego está el espacio exterior. Hay un columpio, hay colchonetas, hay una estructura para subirse.”	Espacios preparados para el aprendizaje

Analizador 8: ¿Cuáles y cómo son los espacios de los que se dispone?		
E3:28	<p>“Hay una sala de movimiento que es psicomotricidad, que hay un espacio grande con una torre que es de plástico que puedes escalar y un montón de colchones y piezas de <i>foam</i>. Osea, que es te tiras y... te tiras. Hay sábanas así para esconderte, y así.</p> <p>Y el otro espacio es más juego simbólico, osea, hay disfraces y cocina, cunas, bebés. Y la otra parte tiene todo lo que es material de plástica, y luego lectoescritura, una biblioteca chiquitita.”</p>	<div>Espacios preparados para el aprendizaje</div> <hr/> <div>Materiales</div>
E4:29	<p>“En primaria, la sala que te comentaba que es donde están los materiales manipulativos de distintos ámbitos de conocimiento y es un espacio donde se pide tranquilidad, en el que se pide un ambiente de escucha, de concentración, de atención, más calmado, que invite más al trabajo tranquilo y sosegado.</p> <p>Justo en la pared de al lado este año está la sala de movimiento donde hay colchones, telas, aros. Y el ambiente es totalmente diferente, porque es pura energía cinética.”</p>	Espacios preparados para el aprendizaje
E4:30	<p>“Luego, en el exterior también, surgió el huerto, surgió la charca, surgió un taller de hockey que montaron una vez por una demanda. En fin, es un espacio como más cambiante. Y luego está una nave donde está el taller de música y el taller de carpintería.”</p>	Espacios preparados para el aprendizaje
E5:36	<p>“Hay una sala de movimiento donde están haciendo el cafre, la sala con sillas y mesas con todos los materiales, la de primaria, y luego está la sala de infantil que es igual: una sala de concentración y luego se meten en la sala de movimiento. Y luego está el espacio exterior que tienen arenero, tienen los árboles, zona donde juegan al fútbol. Otra zona que es carpintería, otra zona que es la sala de música, ahora han empezado con un huerto, una charca que la están rellenando para trabajar el ciclo del agua.”</p>	Espacios preparados para el aprendizaje

Analizador 8: ¿Cuáles y cómo son los espacios de los que se dispone?		
E6:15	<p>“Puede haber zona de manualidades, de pintura, de barro, de manualidades en general. Con telas, purpurinas, cartulinas, fieltro. Espacios de creatividad, plástica, está el espacio de lógico matemática también con sus puzles, con sus materiales Montessori, después está también el rincón de la lectoescritura, también todo con materiales, de lectura, de la biblioteca. Hay un espacio para el juego simbólico, hay un espacio psicomotriz, con colchonetas, estructuras para escalar, rincón de la música. Afuera rincón de agua, de tierra, de plantas.”</p>	Materiales
E6:32	<p>“El espacio donde hay más tranquilidad corporal y vocal, es decir, no se puede correr, no se puede chillar. Se puede jugar, pero sin alterar demasiado el ambiente que queremos para una sala, que es la sala de cuentos, de puzles, de manualidades, de construcciones. Y hay una sala donde sí que se permite correr, saltar, chillar, la sala de psicomotricidad, donde tienen su rincón de música.</p> <p>Y después, está el espacio exterior, que es un espacio donde se puede jugar con agua, con tierra, y también correr, saltar.”</p>	Espacios preparados para el aprendizaje
E7:37	<p>“Se caracterizan por las necesidades de cada etapa. Por un lado, está la sala de infantil y por otro lado está la sala de primaria. Hay como dos espacios definidos uno para el ciclo de 6 a 9, y otro para el ciclo de 9 a 12.”</p>	Espacios preparados para el aprendizaje
E7:38	<p>“Hay otras salas que son como más temáticas. Está la sala de música, la sala de carpintería, la sala de movimiento, la zona exterior donde hay una parte donde ellos suelen jugar al fútbol, o la zona de arenero y agua. Pues eso que también están como definidas por la actividad que ahí se va a dar, diseñadas para esa actividad.”</p>	Espacios preparados para el aprendizaje
E8:34	<p>“Tenemos dos salas, una sería la sala de movimiento, que es psicomotricidad, que es donde tenemos colchonetas, una estructura rígida, donde tenemos un columpio, tenemos aros, pelotas,....”</p>	Espacios preparados para el aprendizaje
E8:35	<p>“Y en la otra tranquila que te decía que había un tono más bajito y que no se corría, aquí dentro está la zona de lectura, la zona de juego simbólico, también de matemáticas, de letras, de lectoescritura, de construcción...”</p>	Espacios preparados para el aprendizaje

Analizador 8: ¿Cuáles y cómo son los espacios de los que se dispone?		
E8:36	“La zona de cocinitas, con las mesas y también hay como una casita así con telas, que es donde los niños pues duermen a los bebés, un sitio tranquilo también.”	Espacios preparados para el aprendizaje

Analizador 9: ¿Qué uso se da a los distintos espacios?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:45	“Los cambios son continuos, porque las necesidades son continuas.”	Necesidades cambiantes
E2:25	“Se está evaluando continuamente. Continuamente se está evaluando y continuamente se están proponiendo cosas.”	Cambios continuos
E3:9	“Depende de los acompañantes. Yo creo que según las necesidades.”	Necesidades cambiantes
E3:31	“En la comisión pedagógica, yo estuve también en la comisión pedagógica el primer año, y luego creo que otro. La cosa es que se juntan esos padres con los acompañantes y se traslada la necesidad que tienen algunos padres y madres, o las necesidades que tienen ellos, pedagógicamente.”	Intervención adulta
E3:32	“La comisión pedagógica ha sido una comisión muy importante para este tipo de cambios. Para ver si era el momento de hacer el cambio, para ver las necesidades, o si había algunas familias, o sea algún peque que necesitara algo especial. Ese era el foro en que se exponía.”	Necesidades cambiantes
E5:37	“Creo que a medida que lo vaya necesitando el proyecto, son necesidades que va detectando el equipo pedagógico.”	Necesidades cambiantes
E6:35	“Según observemos que hay necesidades que no se están cubriendo, pues se van dando esos cambios.”	Necesidades cambiantes
E6:36	“Esas necesidades tratamos de traducirlas en espacios preparados, o en materiales o en actividades.”	Necesidades cambiantes
E7:15	“El proyecto está en un cambio constante y es un proyecto muy vivo.”	Cambios continuos

Analizador 9: ¿Qué uso se da a los distintos espacios?		
E7:39	“Puntuales a diario, es a diario. Vamos introduciendo materiales, propuestas, es algo muy muy dinámico, porque el acompañamiento es totalmente individualizado. Ya que cada niño y cada niña elige en cada momento en qué trabaja, y es tan vivo como sus necesidades, y tan cambiante como estas mismas.”	Cambios continuos
E7:40	“Más globales pues quizá de manera, como por cursos. Sí que curso tras curso pues se va haciendo una evaluación del curso anterior, de las necesidades del nuevo curso, y se introducen como cambios así más globales.”	Intervención adulta
E8:40	“También muchas veces eso, nosotros mismos yo entro una mañana y digo a mis compañeros “pues este rincón no me gusta, vamos a cambiarlo”, o depende del uso que le den vamos cambiando.”	Intervención adulta
E8:41	“Si vemos que les están dando más a pintar, pues vamos a ofrecer diferentes materiales artísticos.”	Necesidades cambiantes
E8:42	“Más que nada para acompañar su interés, que realmente ellos te lo dicen “me gustaría tal”, a parte de lo que tú observes, muchas veces ellos mismos ya te lo piden.”	Necesidades cambiantes
E8:43	(Sobre los cambios). “A lo mejor puede ser en una semana dos veces, que a lo mejor en tres semanas no se ha cambiado nada.”	Cambios continuos

Analizador 10: ¿Qué materiales pueden encontrarse y cuál es su ubicación?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:44	“Tienen naranjal, un arenero grande, mesas de agua y la casita de infantil es una casa con dos grandes habitaciones. La que está el material estructurado y la mesa de manualidades, y su cocina, a su nivel.”	Materiales estructurados
E1:47	“El material estructurado, que es el material diseñado por María Montessori y otras personas también y está el material que viene de la sociedad, que son los libros.”	Materiales estructurados

Analizador 10: ¿Qué materiales pueden encontrarse y cuál es su ubicación?		
E1:48	“Luego está el material no estructurado. Que es la madera, la arena, los palos, las piedras. Cosas que están en el espacio exterior o en la carpintería. Y luego también está el material que se aporta para actividades puntuales, el aula de música, por ejemplo.”	Elementos naturales
E2:24	“Hay materiales de estos, tipo Montessori y demás, pues hay muchos juegos simbólicos en la sala tranquila, y luego pues hay materiales... La verdad es que hay unos materiales preciosos. De letras, de números, de estos de maderita. Es que no sé cómo se define eso, pero, cosas muy bonitas que les motivan a ellos a aprender.”	Materiales estructurados
E3:33	“Todo tipo. Hay materiales Montessori, hay no sé si Waldorf. Pero hay juegos de lógica, libros, el tema de la lectoescritura así en plantillas...”	Materiales estructurados
E6:33	“Utilizan sus cuerpos, utilizan después materiales: así como papel, tijeras, colores, pinturas, barro, materiales de lectoescritura, comprados y hechos por nosotros los acompañantes.”	Materiales estructurados
E6:34	“Disfraces, la cocinita, el mercado. Pinturas de cara, utilizan palas, cubos, agua, hojas, palos, colchones...”	Materiales estructurados
		Elementos naturales
E7:41	“Los materiales son muy diversos. Desde materiales no estructurados como tierra, agua, plantas, palos, conchas, piedras... Hasta materiales ya más estructurados como por un lado material Montessori, diseñado por esta persona, o materiales que nos podemos ir inventando o creando sobre la marcha para dar respuesta a esa necesidad. Libros, muchísimos. Y bueno, los recursos personales como ya he comentado anteriormente. De personas a las que se les hacen entrevistas, personas que vienen, o lugares que visitamos... Y bueno, también se tira de internet en algún momento, este medio intentamos usarlo como último recurso, pero también se usa.”	Materiales estructurados Elementos naturales
E8:15	“Tenemos una mesa de observación también y ahí vamos renovando material.”	Materiales estructurados

Analizador 10: ¿Qué materiales pueden encontrarse y cuál es su ubicación?		
E8:37	“En el exterior tenemos mucho material, tenemos una mesa de agua, donde hay cubitos, es una estructura de madera, y hay mucho material para jugar con el agua. Tenemos también muchas herramientas para jugar con la tierra y plantamos muchas semillas.”	Materiales estructurados
E8:38	“Hay rastrillos, palas, también tenemos animales para que jueguen fuera, y aparte bueno, regadera... Sí, hay bastante material fuera.”	Materiales estructurados
E8:39	“La sala tranquila, entrando, tenemos una mesita de observación, que esa le vamos cambiando las cosas, porque una mesa de observación que tiene siempre lo mismo no tiene mucho sentido. Pues, por ejemplo, teníamos desde gusanos de seda, arañas tenemos ahora que hemos encontrado en el campo muertas, que las observen, las patitas. Un girasol, piñas, hojas, vamos cambiando.”	Elementos naturales

Analizador 11: ¿Cómo es el funcionamiento del espacio educativo en relación a la toma de decisiones?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:6	“En infantil la persona adulta tiene una gran responsabilidad sobre el espacio. En primaria también solo que, en primaria, las niñas y los niños participan más del proceso de elaboración de las normas.”	Implicación de los niños
E1:8	“En primaria participan de la creación de las normas, a modo asambleario. E incluso la forma de tomar las decisiones de si es por mayoría, o es por consenso, la determina el mismo grupo de primaria. Igualmente hay cosas que le vienen hechas”.	Decisión de los niños
E1:14	“Cada niño y cada niña va marcando su propio programa.”	Decisión de los niños
E2:9	“Pero todas las actividades son voluntarias, los niños y niñas participan si quieren, si no quieren no. La mayor parte del tiempo es juego libre.”	Mediación

Analizador 11: ¿Cómo es el funcionamiento del espacio educativo en relación a la toma de decisiones?		
E2:10	“En estas edades tan tempranas, además, que para nosotros es impensable tener a niños de 3 a 6 años sentados tranquilos en una mesa porque sí, si el niño o la niña se quiere sentar a hacer algo pues sí, sino tampoco tiene sentido. ¿Por qué? ¿para qué?”	Implicación de los niños
E2:13	“Sobre la marcha van decidiendo pues hago esto, hago lo otro. “Yo quiero jugar con esto”, siempre respetando los límites que hay en el espacio y en el grupo.”	Decisión de los niños
E2:14	(En relación a hacerles partícipes de las situaciones externas) “Se intenta respetar a los niños, en la medida que ellos tienen capacidad para entender las cosas se intenta contar con su voluntad, con su decisión.”	Decisión de los niños
E3:14	“El círculo es una forma de dinamizar el día a día. Y después el desayuno y la comida también marcan. Esas tres cosas yo creo que han sido como siempre una referencia en el día. Y luego se han hecho talleres que se ofrecían y si querían hacerlo lo hacían, y sino no.”	Decisión adulta
E3:36	“En el círculo, no creo que se tengan que poner de acuerdo, pero sí se tienen que escuchar, tienen que presentar algo, explicar. Y luego, los talleres se hacen si ellos quieren.”	Decisión adulta
E4:21	“A mí a lo mejor me faltaría, o me gustaría, que tuvieran un poquito más de peso en cuanto a la organización, que es mucho la voz a través del adulto.”	Mediación
E4:22	“En su día a día en el espacio de acompañamiento, ellos sí tienen sus pequeñas asambleas en las que se toman sus decisiones, se mueve el límite a un lado y otro.”	Decisión de los niños
E4:25	“A principio de curso hay una gran asamblea en la que se comprometen. No es obligatoria la asistencia, pero sí es obligatorio asumir lo que salga de esa asamblea. Entonces tú puedes delegar en lo que decidan tus compañeros, pero tienes que atenerte a lo que decidan tus compañeros. Y entonces ahí sí se gestionan muchos espacios de juego, muchos espacios de “Aquí nos comportamos así, y allí nos comportamos así”.”	Implicación de los niños

Analizador 11: ¿Cómo es el funcionamiento del espacio educativo en relación a la toma de decisiones?		
E5:12	“En el proyecto como proyecto no están incluidas la toma de decisiones de los niños, osea, los niños no deciden lo que gestionamos la Junta Gestora que pueden ser recursos humanos, logística del espacio, reformas, compras...”	Decisión adulta
E5:17	“Es muy vivencial todo, y muy a partir de sus necesidades. Hay un currículum, porque además él me ha dicho algún día a “Tú haces lo que quieres”, “regular”. Porque le dicen “tienes que hacer algo”.	Decisión adulta
E5:23	“Entonces yo entiendo que en el cole hay una jerarquía de desarrollo y las acompañantes tienen una actividad “directiva”.”	Decisión adulta
E5:30	“Creo que tienen una pizarra donde se apuntan, ellos deciden a lo que quieren dedicarse esa semana, tienen una hora para cocina. Entonces cuando quieren cocinar dicen “reservo la cocina el viernes de 11-12”.	Mediación
E6:12	“Cada uno va marcando sus tiempos también y ahí cuando hablamos de respeto al niño y a sus procesos, a los procesos de vida a los que aluden los Wild, precisamente es eso, que cada uno tiene sus tiempos y que esos aprendizajes digamos como más fuertes como son la lectoescritura cada uno se los va marcando.”	Decisión de los niños
E6:13	“Vemos muy importantes los espacios preparados creemos que es uno de nuestros puntos fuertes porque dejamos que los niños elijan libremente la actividad que quieran hacer, porque creemos que cada niño y niña tiene un programa interno de desarrollo que le va a ir diciendo de alguna forma que es lo que necesita para ese desarrollo.”	Mediación
E6:39	“Lo que hacen ellos dentro de la escuela, en ese contorno y en ese contenido de normas y límites, ellos pueden hacer la actividad que quieran.”	Implicación de los niños
E6:40	“Lo que se refiere a la estructura que pertenece a los adultos, pues eso lo decidimos los adultos. No le damos el peso ese a ellos.”	Decisión adulta
E6:41	“Tratamos de que, los niños son niños, tienen su parcela de decisiones que ya es muy grande, como el decidir “qué quiero hacer, con quién quiero hacerlo”, esa escucha interna y después las normas, los límites los decidimos los adultos.”	Mediación

Analizador 11: ¿Cómo es el funcionamiento del espacio educativo en relación a la toma de decisiones?		
E6:42	“Ellos pueden decidir ciertas normas en sus juegos, que también lo hacen y lo practican.”	Mediación
E7:11	“Una de las bases pedagógicas del proyecto es la no directividad. Y la no directividad en lo que consiste es en la libre elección. Ellos en cada momento deciden en qué trabajan, con quién trabajan y cómo lo trabajan.”	Decisión de los niños
E7:19	“En cada momento ellos deciden si lo que quieren es trabajar matemáticas, o quieren descansar, o quieren comer, o quieren leer, o necesitan moverse.”	Decisión de los niños
E8:48	“Ellos en cada momento eligen en qué espacios pueden estar, siempre que esté abierta la sala claro.”	Decisión de los niños
E8:49	“Y todas las propuestas que se hacen, que hacemos nunca, ninguna es obligatorias. Siempre es si al niño le apetece.”	Mediación

Analizador 12: ¿Cuál es la estructura organizativa, qué características tiene y cuáles son las funciones que se desempeñan?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:1	<p>“Y eso generó conflictos de intereses. Y en un sistema horizontal de toma de decisiones conflictos de intereses suponen un conflicto en la gestión, y eso empezaba a afectar al ámbito educativo. Entonces nos dimos cuenta de que no íbamos bien. Si la relación entre los adultos afectaba negativamente al ámbito educativo, no iba bien el proyecto. Y generamos un cambio de estructura organizativa.</p> <p>Y ahora pues trabajamos más como cualquier colectivo grandote. Una junta gestora, con un órgano de gobierno que toma ciertas decisiones, y una forma de consulta hacia el resto de socios y socias para saber qué opinan sobre lo que se está decidiendo. Pero decide la junta gestora, dentro de los parámetros consensuados.”</p>	Organización oligárquica

Analizador 12: ¿Cuál es la estructura organizativa, qué características tiene y cuáles son las funciones que se desempeñan?		
E1:5	“Hay un proyecto educativo consensuado, hay un reglamento de funcionamiento aprobado en asamblea, digamos que la junta gestora no puede hacer lo que quiera, tiene unos parámetros aprobados en asamblea. “	Funcionamiento asambleario
E2:11	“Es un proyecto autogestionado, entonces las familias tomamos todas las decisiones, a todos los niveles, incluso a nivel pedagógico junto con los acompañantes. Pero también hacemos la comida diariamente, limpiamos el espacio, y tomamos todas las decisiones. La implicación es total.”	Organización horizontal
E2:12	“Tenemos asamblea y luego nos organizamos en comisiones de trabajo. Las decisiones se intentan tomar por consenso y, ¿cómo nos coordinamos? Pues hay diferentes comisiones, por ejemplo: comisión de mantenimiento, comisión pedagógica, comisión de comidas, comisión de limpieza. En la comisión pedagógica están incluidos los acompañantes.”	Organización, horizontal
E2:26	“En las asambleas se toman decisiones fundamentales, y luego hay comisiones. Las comisiones funcionan de forma autónoma hasta que afectan a cuestiones muy importantes que hay que llevarlas a la asamblea.”	Organización horizontal
E3:19	“Con las acompañantes ahora hay una persona o dos personas que transmiten la información, porque también pasaba que como éramos tantas, y cada uno con su historia, pues como que se mezclaba un poco la información. Entonces, se ha estructurado mucho más el grupo de adultos, y hay muchas comisiones.”	Comisiones de trabajo
E3:34	“Asamblea y nunca se ha llegado a una solución sin votar.”	Funcionamiento asambleario
E3:35	“Y también la “meritocracia”, que eso fue un adjetivo. Bueno, alguien lo acuñó. Porque si tú te lo has trabajado, lo has trabajado con más gente y esa comisión lo ha estudiado bien, tiene un poquito más de peso.”	Comisiones de trabajo
E4:15	“Tratamos de darle mucho, vamos, todo el peso al equipo pedagógico. Si hemos confiado en un equipo profesional, no significa que no se le puedan hacer sugerencias, que no se evalúe su trabajo, pero el día a día tiene que fluir con ellos.”	Organización oligárquica

Analizador 12: ¿Cuál es la estructura organizativa, qué características tiene y cuáles son las funciones que se desempeñan?		
E4:16	“A nivel familiar tenemos los espacios de tutorías con las tutoras de cada grupo, que además lo reciben todo de buenísima gana. Y luego eso, este año estamos proponiendo una serie de encuentros, de indagación que se le están llamando, pues para compartir un poco el sentir de cada familia y cómo aprovechar eso dentro del proyecto.”	Funcionamiento asambleario
E4:18	“En Criança se trata de que el equipo pedagógico sea el que gestiona el día a día del proyecto. Osea, el proyecto educativo de Criança es uno, y ese está consensuado por las personas que lo desarrollaron en su momento, y cuando hay que discutir algo se discute, a nivel teórico digamos. Pero la ejecución de ese proyecto, la responsabilidad es del equipo pedagógico.”	Organización oligárquica
E4:19	“Las familias estamos pues de sostén, tareas que no se pueden cubrir por precariedad económica, tipo algún mantenimiento. Se hacen jornadas de trabajo en la que echamos una mano.”	Comisiones de trabajo
E4:20	“A nivel ejecutivo, a lo que demande el equipo, y a lo que demande la asociación dentro de una serie de horas de trabajo, en fin, un poco organizado para intentar que sea lo más equilibrado y lo más justo posible. Y los niños, por supuesto, ellos reinan.”	Comisiones de trabajo
E4:31	“Es una asociación en la que hay dos figuras de socio reconocidas, que una es los socios de pleno derecho que se llaman, y los socios participantes, o algo así. Los que tienen voz y voto son los socios de pleno derecho, y el resto de socios tienen voz, pero no tienen voto. Y dentro de los socios de pleno derecho hay una junta gestora que es la que toma las decisiones cotidianas, y es la que está a las urgencias.”	Organización oligárquica
E4:32	“A la asamblea de socios tanto colaborativos como de pleno derecho se les convoca solo, osea tanto por historia informativa como de convivencia y tal, o ya para tomar decisiones sería pues para cambiar algo de un estatuto, o para una cosa, así como de más envergadura.”	Funcionamiento asambleario

Analizador 12: ¿Cuál es la estructura organizativa, qué características tiene y cuáles son las funciones que se desempeñan?		
E5:4	“Actualmente de las familias que iniciaron el proyecto quedan 5. Que son las que dentro de la estructura de la asociación tienen derecho a tomar decisiones, el resto de familias somos familias participantes, usuarias del espacio, pero no tomamos las decisiones.”	Organización oligárquica
E5:5	“La gestión se ha llevado por las familias que tomaban las decisiones, y no hay un profesional de la gestión.”	Organización oligárquica
E5:11	“Digamos que la Junta Gestora se supone que formamos parte de las familias con derecho a decisión, y el resto de familias no.”	Organización oligárquica
E6:37	“Es un grupo donde todas las madres y todos los padres participan en la toma de decisiones de forma horizontal, no hay votos. Cada voz cuenta y es tenida en cuenta, pero como somos muchas personas y muchos trabajos que hacer seríamos poco eficientes si tuviéramos que decidirlo todos todo. Por eso nos organizamos por comisiones y cada comisión tiene su autonomía, que no su independencia.”	Organización horizontal
E6:38	“La asamblea general es para temas así más globales.”	Funcionamiento asambleario
E7:10	(Sobre el cambio en la toma de decisiones). “Más vertical digamos. Hay una junta gestora que es la que se encarga de la gestión del proyecto, y un equipo pedagógico que se ocupa más de la parte pedagógica, más directamente del acompañamiento.”	Organización oligárquica
E8:44	“Hay comisiones para todo. Comisión de mantenimiento, que a lo mejor son tres papás que de los que se ocupan es de que el cristal se ha roto, de que la moqueta está muy vieja, hay que cambiarla.”	Comisiones de trabajo
E8:45	“Comisión pedagógica, que ahí estamos los acompañantes con papás que tienen formación en educación.”	Comisiones de trabajo
E8:46	“Los padres tienen asamblea, habitualmente y más si hay un tema a tratar. Ellos recogen un acta con los temas a tratar, y nosotros los acompañantes nos reunimos por separado para tratar también esos mismos temas y a lo mejor otros que vemos que hay que cambiar.”	Funcionamiento asambleario

Analizador 12: ¿Cuál es la estructura organizativa, qué características tiene y cuáles son las funciones que se desempeñan?		
E8:47	“Entonces, se reúnen los padres, por un lado, los acompañantes por otros. Y luego la comisión pedagógica, que ahí hay padres y acompañantes, es cuando el flujo de comunicación y ahí tomamos las decisiones. Pero la verdad es que los dos, consensuados, los acompañantes somos los que damos la dirección.”	Organización horizontal

Analizador 13: ¿De qué manera se relaciona el proyecto con la comunidad?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:9	“Al estar en un terreno rural, la relación con el entorno es la propia de un entorno rural. No hay vecinos que tengan una panadería al lado, a los que podamos comprarles el pan todos los días. No existe. Existen vecinos rurales cuyas casas están separadas por metros y metros. Entonces tenemos un vecino contiguo con el que sí hay una relación intensa, porque tiene naranjales, olivos. Nosotros también tenemos naranjales y olivos, pero no tantos como él. Entonces hay en primaria niñas y niños que han empezado proyectos para conseguir financiar una excursión que quieren hacer a final de curso.” (En referencia al aceite extraído y elaborado con la recogida de esas aceitunas del vecino).	Alta relación
E1:11	“Depende de dónde vayan. Si el centro educativo en lugar de estar en un entorno rural estuviera en un entorno urbano, pues daría pie a otro tipo de relaciones.”	Relación ocasional
E2:15	(En relación a la escasa relación con el entorno por los diversos cambios actualmente en cuanto al espacio) “Está la idea de que el espacio también lo use la gente del barrio, que sería lo ideal, que no sea solo una cosa aislada. Bueno, en otras ocasiones yo sé que se han organizado jornadas, formación para los adultos, que se han hecho otras cosas.”	Baja relación
E3:37	“Creo que el proyecto era en un principio de gente del barrio y siempre ha estado en el barrio. Yo creo que ha sido un proyecto muy ligado al barrio.”	Alta relación
E3:39	“Y con el entorno, pues el parque nosotros estamos allí.”	Alta relación

Analizador 13: ¿De qué manera se relaciona el proyecto con la comunidad?		
E4:35	“Lo que tenemos alrededor es el dueño de la finca y poco más.”	Baja relación
E5:19	“Introduciría la que me has dicho de relación con la comunidad, con el entorno, a través de proyectos sociales que se puedan vincular con Alcalá, que seguro que puede haberlos. Eso sería el pie para mí, para trabajar lo que principalmente me gusta que es hacer un trabajo espiritual.”	Baja relación
E6:43	“Nosotros estamos en un parque que allí hay poca cosa, la verdad. Gente que pasea, hace fotos y los jardineros que hay. Nos relacionamos con el entorno quizá con las excursiones: vamos al teatro Alameda a ver títeres, vamos al Caixa Forum.”	Relación ocasional
E6:44	“Después con el entorno nos relacionamos con proyectos afines, aunque poquito, la verdad. Pero nos conocemos todos y si necesitamos de algo, o lo que sea, pues tiramos de ellos. Pero poco más.”	Baja relación
E7:13	“A través de excursiones, por un lado, al medio natural, y, por otro lado, pues a empresas del entorno, a centros culturales, teatros, museos.”	Relación ocasional
E7:27	“La otra parte importante también es esta que te decía de la educación en la vida para la vida, que pues o a través de visitar diferentes empresas, proyectos, pues también invitamos a personas allí al proyecto que vienen a hablarnos.”	Relación ocasional
E8:50	“Creo que cada vez más el proyecto está más bien acogido. Claro, esto es muy lento, poco a poco. En Sevilla tampoco hay tantas escuelas y tantos proyectos así.”	Relación ocasional
E8:51	(Sobre la relación con el entorno). “Pero sí que cuando se hace, hace poco se hizo Comando Crochet, y empezamos a decorar la escuela. Todo el mundo que vino a ayudar para la escuela y tal, estaba muy interesado y les gusta.”	Relación ocasional

Analizador 14: ¿Qué diferencias existen entre los diferentes proyectos?		
Fuente:	Datos:	Categorías:

Analizador 14: ¿Qué diferencias existen entre los diferentes proyectos?		
E1:50	“Las diferencias en la forma organizativa. Hay escuelas que hay una propietaria que tiene contratadas a dos o tres personas, y las mamás y los papás son clientes. Es mi forma de definirlo. Hay escuelas que no, que es totalmente horizontal la toma de decisiones y es una escuela asociativa y ahí deciden. Y luego hay escuelas como la nuestra que siendo una asociación no es totalmente horizontal, existe un triángulo de toma de decisiones, oligarquía que lo llaman ahora”.	Modelo organizativo
E2:17	“El resto de proyectos, aunque tenga forma de asociación formalmente que digamos, pero en la práctica funcionan con dos o tres personas que han puesto esto en marcha. Y, pues eso, pues son los docentes digamos que tienen interés por este tipo de pedagogía y lo han puesto en marcha. Y las familias pues pagan su cuota y poco más, van a alguna reunión...”	Modelo organizativo
E2:18	“Pero un proyecto de verdad autogestionado, como este, que es 100% autogestionado, yo, no conozco ninguno. Y es difícil, pero tiene un valor para los adultos. Es importante construir las cosas en las que tú crees y luego para las niñas y los niños eso es también un aprendizaje, están viendo como sus madres y padres construyen lo que quieren. El concepto de participación social. Participación social no es que te organizan un cursillo y tú te apuntas. O que te organizan una ONG y tú vas de voluntario, para mí participación es construir lo que tú quieres.”	Modelo organizativo
E3:44	“Pues que está en el parque y está en el centro, osea el espacio yo creo que es una diferencia, porque mucha gente yo creo que no se movería si no estuviera tan a la mano.”	Situación espacial
E4:5	“A Criança sí le veo una particularidad. Que creo que al haber estado tan implicadas las familias desde un principio: Partir de una necesidad de las familias, para las familias. El proceso de apertura a gente de fuera de ese núcleo fue posterior. Y hay como una implicación, no sabría cómo nombrarla. Pero sí que es verdad que es el único proyecto que empezó con infantil y ha saltado a primaria. De primaria estamos buscando la secundaria.”	Características de personalidad

Analizador 14: ¿Qué diferencias existen entre los diferentes proyectos?		
E5:40	“Yo creo que hay escuelas menos directivas, sin que eso sea peyorativo, y hay otras como la Waldorf, la Montessori, que a mí me gustaría que fuesen menos curriculares, y creo que Criança es un intermedio.”	Modelo organizativo
E6:51	“Al final los proyectos son cómo lo hacen personas, y las personas somos tan diferentes que al final las características esas de personalidad y tal, cómo lo hace el colectivo...”	Características de personalidad
E6:52	“La estructura horaria, sí que la llevan más a rajatabla que nosotros, sí que tienen así pues eso, hay unas horas al día que tienes que estar en sala.”	Modelo organizativo
E6:53	“Después también cada acompañante tiene su forma de hacer y eso también hace mucho.”	Características de personalidad
E7:50	(En cuanto a diferencias con otros proyectos). “Quizá en cuanto a organización, tanto a nivel asociativo, como a la organización del día a día. A la relación con las familias, cómo se establece la comunicación. Quizá algo más organizativo.”	Modelo organizativo
E8:57	(En cuanto a Tambora y lo diferente de la escuela). “Yo en mi proyecto, y también respecto a otros proyectos en los que he estado, veo como las familias ante cualquier bache, cualquier incidente que hemos tenido, que hemos tenido bastantes este año, es como “Venga, se ponen las comisiones a trabajar, ¿qué hacemos?” Super implicadas y resolutivas.”	Características de personalidad

Analizador 15: ¿Qué similitudes existen entre los diferentes proyectos?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:49	“La semejanza que puedo percibir es que se busca una educación que parta de las necesidades del niño o la niña, esa es una semejanza bastante común.”	Procesos de desarrollo interno
E2:27	“La semejanza con este tipo de proyectos yo creo que son las bases pedagógicas, del respeto al ritmo y a los intereses de las niñas y niños. Y a la cuestión emocional.”	Procesos de desarrollo interno
E3:43	“Creo que la semejanza es gente que se junta, que al final quiere hacer algo, y como puede se organiza. Y creo que el punto flaco siempre es el espacio.”	Características de personalidad

Analizador 15: ¿Qué similitudes existen entre los diferentes proyectos?		
E4:3	“Semejanzas yo creo que sobre todo en cuanto al espíritu. La necesidad o la intención de buscar un entorno protegido para los niños y las niñas donde realmente tengan la oportunidad de desarrollarse según sus necesidades, según sus intereses, según su ritmo, su estado vital.”	Procesos de desarrollo interno
E5:41	“Las semejanzas que yo creo que directivo o no directivo, somos gente muy inquieta porque se respete a sus hijos y a sus hijas.”	Procesos de desarrollo interno
E6:49	“Con Criança así como más los más cercanos, pues también, la forma de acompañar.”	Orientación pedagógica
E6:50	“Con Montessori tenemos que ver cierta forma de acompañar, en cómo hacer ciertas cosas en la autonomía, ciertos materiales. Pero, la estructura del tiempo es diferente. Pero desde luego que dentro del mundo de la educación alternativa somos más parecidos entre nosotros que a las escuelas convencionales.”	Orientación pedagógica
E7:49	“He encontrado proyectos donde la semejanza pueda ser la parte de educación activa no directiva, o que se pretende esta parte.”	Orientación pedagógica
E8:55	“Yo veo que aquí en Sevilla, conozco Criança, también Myland, que están en los pueblos son también proyectos parecidos que nacen de familias con mucha fuerza y con muchas ganas de una educación diferente para sus hijos y que después contratan a educadores y acompañantes, y van en la misma línea y son potentes ¿no? Tanto las familias como los acompañantes.”	
E8:56	“También que tiene mucho movimiento asambleario, que saben organizarse. Porque al final son proyectos que son grandes, hay muchas familias y claro, hay que escuchar a todos.”	Modelo organizativo

Analizador 16: ¿Cómo benefician la estructura espacio, el acompañamiento y la dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales?		
Fuente:	Datos:	Categorías:
E1:18	“Y ahí se mueven muchas áreas curriculares, sobre todo trabajar con otras personas, que al final, cuando seamos personas adultas es lo que nos va a servir. Cómo nos desenvolvemos en el proyecto que queremos iniciar, allá donde trabajemos.”	Autonomía

Analizador 16: ¿Cómo benefician la estructura espacio, el acompañamiento y la dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales?		
E1:36	<p>“No hay juicios, si un niño pega a otro no es un niño malo, es un niño que ha pegado a otro. Hay comprensión. ¿Por qué ha pegado? Porque se siente mal. Es evidente. Cualquier persona que agrede a otra lo hace porque se siente mal. No hay juicio, hay comprensión y hay límite. “No permito que lo hagas”. El hecho de que yo comprenda que te sientes mal no implica que vaya a aceptar que pegues al otro porque, ¿qué pasa con el otro? Entonces, no hay juicio, hay comprensión y, a partir de ahí, pues lo que hay es un acompañamiento a la situación.”</p>	No juicio
E1:38	<p>“Y no entra en el motivo por el que se siente mal, porque puede equivocarse.”</p>	No juicio
E1:40	<p>“Lo habitual es que hay un respeto mutuo, y hay conflictos todos los días que se van resolviendo de una manera o de otra. Porque además hay conflictos a veces que no tienen que ver con una intención, sino con una emoción “tú que eres mi gran amiga hoy has estado mucho tiempo con otra persona, y eso a mí me genera un mal”. Eso es un conflicto, pero no ha habido una intención de agredirme.”</p>	Respeto
E2:23	<p>“Tres o cuatro dijeron que no querían que ella jugara” ¿Por qué? Bueno, tú sabes, las cosas que pasan. El primero al que se le preguntó dijo “No, yo no quiero que Violeta juegue” y el otro “¿y tú quieres?” “no, yo no quiero”, “no, yo no quiero”. Entonces ella, pues no jugó con ese grupo, porque los demás no querían jugar con ella.</p> <p>¿Y el acompañante qué hizo? Pues se quedó a su lado, y no es la cosa de “No, pues yo me pongo a jugar contigo”. Que es lo que me sale a mí como madre eh, yo veo que a mi hija le hacen eso y ¡ay! No, él se quedó al lado de ella, y le dijo “Violeta ¿te sientes mal? Entiendo que no te guste. Entiendo que es un rollo que no quieran jugar contigo”. Se quedó ahí, la estuvo acompañando, y ella al momento ya pensó “bueno, pues yo me voy a poner a jugar a otra cosa”. No sé, esa es la forma de acompañar.”</p>	Acompañamiento emocional
E3:11	<p>“Eso, yo creo que no hay esa prisa de tener que acotar a todo el mundo en lo mismo.”</p>	Respeto

Analizador 16: ¿Cómo benefician la estructura espacio, el acompañamiento y la dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales?		
E3:25	“Al final sin negar los sentimientos de uno, y protegiendo los sentimientos del otro, llegan a una resolución.”	Respeto
E3:26	“Y quien está furioso se lo llevan, y a lo mejor lo tranquilizan desde un punto de vista más respetuoso y productivo.”	Acompañamiento emocional
E3:27	“Me decían “Están aprendiendo, tienes que pensar que están aprendiendo y que tú eres su guía”. Entonces tienes que guiarlos de alguna manera, no cortando la reacción, pero dándole opciones de buscar en ellos cómo se encuentran. Entonces verbalizan mucho entre ellos “Estoy furioso.”	Acompañamiento emocional
		Educación emocional
E3:45	“Las relaciones de familia aquí han sido muy enriquecedoras.”	---
E4:8	“Este año por ejemplo se detectaba falta de grupo. Pues hay que trabajar el grupo, y tú detectas esa necesidad y la cubres de la forma más respetuosa posible, de la forma más integral.”	Acompañamiento emocional
E5:20	“Que él sepa cuidar a los demás le va a ayudar muchísimo. Porque el sufrimiento, como decía un maestro mío, todo el sufrimiento surge de que no se satisfacen tus deseos.”	----
E5:21	“Cuando ellos trabajen su capacidad para desprenderse de su amor propio amando a los demás, van a dejar de sufrir.”	----
E5:28	“Que ellos descubran a su ritmo, y desde sus necesidades, cuáles son sus dones, o la forma en la que quieren estar en el mundo. Sin condicionarlos de ninguna forma. Sino que cuando sean adultos sepan elegir a qué se quieren dedicar sin un condicionante más allá del que ellos generen.”	Respeto
E6:10	“Pensamos que, si un niño tiene fuerte su autoestima, confía en él mismo y no se le adornece, de alguna forma, con propuestas externas, cansinas y que no tienen nada que ver con sus intereses... Si tienen eso, en cualquier momento de su vida esa motivación intrínseca se va a despertar y va a poder aprender.”	Autoestima

Analizador 16: ¿Cómo benefician la estructura espacio, el acompañamiento y la dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales?		
E6:20	“Además nosotros queremos que los niños se expresen, que no se guarden nada, que lo sepan expresan, que sepan escuchar, que yo estoy aquí y tú estás allí, pero hay una intención de llegar a un acuerdo, pues seríamos incoherentes de alguna forma si nosotros no buscáramos eso también como adultos.”	Acompañamiento emocional
E6:23	“Tenemos un compromiso con cada niño, un compromiso en el sentido de que nos comprometemos con ese niño a su desarrollo, y que aceptamos ese niño que tenemos delante, o esa niña. A todos. Con el pensamiento de “te acepto, tal como eres. Hay cosas que quizá no me gustan, pero no quiero a otro niño. Te quiero tal cual eres”. Y bueno, nos entregamos a eso como acompañantes.”	Acompañamiento emocional
E6:31	“Pero no se lo decimos y ya está. Tratamos de ver cuál es la necesidad auténtica que tiene ese niño detrás de esa acción de quitarle el material a otro porque muchas veces es que es deseo de relación.”	Acompañamiento emocional
E6:54	“Cuando un niño siente algo pues respetamos esa emoción, acompañamos las emociones de dolor. Si un niño está triste pues estamos cerquita, tratamos de ver por qué está triste. Si un niño está rabioso pues también lo acompañamos y tratamos de ver qué hay detrás de esa rabia. Por qué ha sido, si ha sido algo puntual, o es que ese niño lleva un tiempo con esa rabia metida.”	Acompañamiento emocional
E6:55	“Y de ese compromiso que tenemos los acompañantes con el desarrollo, crecimiento de cada niño y niña pues tratamos de preguntarnos por qué, y de qué forma podemos de alguna forma ayudar o transformar esa rabia, o hablar con los papás.”	Acompañamiento emocional
E7:14	“También hay una parte que también es como otra línea pedagógica importante que es fomentar la autonomía de ellos y de ellas, y ellos son los que gestionan estas excursiones.”	Autonomía
E7:43	“Las emociones como te decía antes, el acompañamiento es un acompañamiento holístico a la persona y entonces pues las emociones las acompañamos.”	Acompañamiento emocional

Analizador 16: ¿Cómo benefician la estructura espacio, el acompañamiento y la dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales?		
E7:44	“Y las acompañamos desde la escucha activa, ¿qué quiero decir con esto? Pues que lo que hacemos cuando observamos que algún niño tiene ahí alguna emoción que nosotras estamos observando. Pues le damos un poco espejo a eso, por si vemos que tenga necesidad de expresarla, elaborarla o gestionar.”	Acompañamiento emocional
E7:45	“También hacemos talleres en los que trabajamos la gestión emocional. Yo que trabajo con el grupo de 6 a 9 años, trabajamos la ampliación del abanico emocional porque normalmente pues se conocen como 4 o 5 emociones, entonces se trata de que ellos y ellas puedan ampliar ese abanico emocional, y no quedarse en “me siento bien, me siento mal. Estoy triste, contenta o enfadada”, sino que también puedan utilizar términos más específicos para esa emoción y que les ayude a ellos a identificar realmente qué están sintiendo.”	Educación emocional
E7:46	“También que ellos y ellas puedan identificar experiencias en las que han vivido esa emoción, y que las compartan. Identificar la emoción en el cuerpo ¿no? Y que ellos y ellas pues cuando vean que su cuerpo se tensa, o el estómago se encoje, o sienten un hormigueo, pues ponerle nombre a la emoción que está generando eso, identificarlo.”	Educación emocional
E7:47	“También la parte de la gestión de esta emoción. Para qué nos sirve, qué viene a decirnos.”	Educación emocional
E7:48	(Sobre el trabajo de las emociones). “Y tratamos de trabajarlo también pues desde una manera creativa. A través de diferentes actividades que ellos quieran realizar, a través de teatralización, dibujos, arcilla...”	Educación emocional
E8:58	“Las emociones es que es todo porque realmente desde por la mañana.”	----
E8:59	“Es que lo trabajamos continuamente, es lo que más trabajamos. En los conflictos estamos resolviendo el conflicto ahí, todo el tiempo escuchando. Educación emocional todo el rato.”	Educación emocional
E8:60	“Al final del día, siempre antes de irnos a casa, es la hora del cuento y también ahí cada día nos inventamos historias y trabajamos muchas cosas, ahí también mucho las emociones.”	Educación emocional

Analizador 16: ¿Cómo benefician la estructura espacio, el acompañamiento y la dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales?		
E8:61	“Es lo más importante para nosotros, la educación emocional, el día a día. El día a día y continuamente.”	Educación emocional

Anexo 6. Fichas de identificación de entrevistas

Leyenda: Denominación: Entrevista estructurada a Informantes Clave E1		
Fecha: 28 marzo 2018	Lugar: Biblioteca Pública de Montequinto (Dos Hermanas)	Duración: 56'08"
Información sobre el sujeto: El Sujeto 1 es componente de una de las familias fundadoras de la escuela activa no directiva Criança, en Alcalá de Guadaira. Además, de padre, es un miembro activo en la organización, y en los últimos años participó en la gestión de la escuela.		
Notas de campo: La entrevista transcurrió como una conversación amena y fluida, en un clima tranquilo que da pie a reflexionar sobre vivencias y situaciones claves para entender la complejidad de los procesos educativos y el bagaje de la escuela.		

Leyenda: Denominación: Entrevista estructurada a Informantes Clave E2		
Fecha: 27 de abril de 2018	Lugar: Alameda de Hércules (Sevilla)	Duración: 25' 33"
Información sobre el sujeto: El Sujeto 2, es una familiar incorporada recientemente (este curso escolar 2017/2018) al proyecto de Tambora, en los Jardines del Guadalquivir.		
Notas de campo: La entrevista se desarrolló en un tono apacible de conversación. El ruido ambiente interrumpió en alguna ocasión puntual el transcurrir de la entrevista. La perspectiva de una madre recientemente involucrada en el proyecto ofrece un prisma interesante sobre la visión global de la escuela.		

Leyenda: Denominación: Entrevista estructurada a Informantes Clave E3		
Fecha: 2 de mayo de 2018	Lugar: Las Murallas de Sevilla (Sevilla)	Duración: 35' 12"

Información sobre el sujeto: El Sujeto 3, es una madre de una de las familias fundadoras del proyecto Tambora, en los Jardines del Guadalquivir. Su recorrido en la escuela recoge las fases de esta y diversidad de experiencias por su bagaje.

Notas de campo: La entrevista discurre en un espacio tranquilo, acogedor y alejado de ruidos que puedan interferir en la conversación. Se desarrolla de forma sosegada y en un tono de confianza que abre a la entrevista distintas anécdotas y escenarios.

Leyenda:	Denominación: Entrevista estructurada a Informantes Clave E4	
Fecha: 2 de mayo de 2018	Lugar: Biblioteca Pública de Montequinto (Dos Hermanas)	Duración: 42' 46"
Información sobre el sujeto: El Sujeto 4 forma parte de una familia incorporada de forma más reciente al proyecto (hace 2 años) de Criança, en Alcalá de Guadaira. Las edades de sus hijos ofrecen variadas perspectivas que enriquecen las informaciones.		
Notas de campo: La entrevista con el Sujeto 4, una mamá del proyecto que lleva en el con sus dos hijos 2-3 cursos, se ha desarrollado en un clima tranquilo y que daba lugar a la conversación fluida. Su visión como familia nueva, no participante en la toma de decisiones es clave en la investigación por la variedad de enfoques a nivel organizativo en la escuela.		

Leyenda:	Denominación: Entrevista estructurada a Informantes Clave E5	
Fecha: 7 de mayo de 2018	Lugar: Biblioteca Pública Editor José Manuel Lara (Alcalá de Guadaira)	Duración: 39' 14"
Información sobre el sujeto: El Sujeto 5 es un padre y miembro encargado de la gestión del proyecto de Criança, en Alcalá de Guadaira.		
Notas de campo: La entrevista se ha desarrollado en la biblioteca, en un espacio tranquilo y silencioso. El clima ha sido distendido y amigable, y la entrevista se ha desarrollado de forma muy cercana y distendida. La visión del sujeto desde la Junta Gestora en Crianza es importante porque también es, simultáneamente, una familia incorporada recientemente al proyecto pero que ha decidido tomar relevo en la gestión como respuesta a las necesidades de la escuela.		

Leyenda:	Denominación: Entrevista estructurada a Informantes Clave E6	
Fecha: 15 de mayo de 2018	Lugar: Rectorado de la Universidad de Sevilla.	Duración: 46' 08"
Información sobre el sujeto: El Sujeto 6 es un acompañante y padre en el proyecto de Tambora, en los Jardines del Guadalquivir. Su formación se inició como docente y su deriva personal le ha llevado a acercarse a otro tipo de escuelas, y formarse como acompañante.		
Notas de campo: El sujeto es un acompañante que lleva mucho tiempo en el proyecto,		

además de ser padre desde los inicios de la escuela. La entrevista se ha desarrollado al aire libre, lo que facilitaba un ambiente distendido y amable, aunque también cabe señalar la interrupción de algunos elementos distractores por cercanía a un parking.

Leyenda: **Denominación:** Entrevista estructurada a Informantes Clave
E7

Fecha: 7 de junio de 2018
Lugar: Barriada de Montequinto (Dos Hermanas).
Duración: 27' 45"

Información sobre el sujeto: El Sujeto 7 es una acompañante del proyecto de Criança desde sus orígenes.

Notas de campo: La persona entrevistada es una guía Montessori en la escuela, además de madre de dos niños que pertenecen a esta. Su trayectoria es muy importante al proyecto porque se encuentra en ella desde el grupo de parto inicial, como ayudante en parto, hasta la creación y consolidación de la escuela. Actualmente, participa de la toma de decisiones en la Junta Gestora.

Leyenda: **Denominación:** Entrevista estructurada a Informantes Clave
E8

Fecha: 7 de junio de 2018
Lugar: Rectorado de la Universidad de Sevilla.
Duración: 32' 29"

Información sobre el sujeto: El Sujeto 7 es una acompañante desde este curso 2017/2018 en la escuela de Tambora.

Notas de campo: La persona entrevistada es una acompañante incorporada en este curso al proyecto. Se ha formado en escuelas importantes en esta metodología en Cataluña como es Educació Viva, y declara condicionantes para ella la importancia de los entornos naturales. El transcurso de la entrevista ha sido fluido y agradable, y el ambiente ha proporcionado un clima de confianza.

Anexo 7. Sistema de categorías

Analizador 1	Analizador 2	Analizador 3
¿Qué factores han propiciado el proyecto?	¿Qué fases pueden identificarse, en qué momento suceden y cuáles son sus características?	¿Cuáles son las principales señas de identidad de la metodología empleada?
<i>Nº de cortes: 11</i>	<i>Nº de cortes: 22</i>	<i>Nº de cortes: 30</i>

Analizador 1	Analizador 2	Analizador 3
¿Qué factores han propiciado el proyecto?	¿Qué fases pueden identificarse, en qué momento suceden y cuáles son sus características?	¿Cuáles son las principales señas de identidad de la metodología empleada?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Alternativas educativas. 2. Iniciativa familiar. 3. Crianza en comunidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procesos de formación. 2. Procesos de cambio. 3. Profesionalización del espacio. 4. Procesos de desarrollo grupal. 5. Fases de conflicto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procesos de desarrollo interno. 2. Pedagogías de referencia. 3. Sin adscripciones metodológicas. 4. Educación activa no directiva. 5. Educación libre.
Analizador 4	Analizador 5	Analizador 6
¿Qué rol tienen las diferentes personas que componen el espacio?	¿Cuáles son los límites establecidos y las consecuencias?	¿Cómo se dinamizan y gestionan los procesos de aprendizaje de los niños?
<i>Nº de cortes: 31</i>	<i>Nº de cortes: 48</i>	<i>Nº de cortes: 25</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Alta implicación familiar. 2. Trabajo asociativo. 3. Formación familiar educativa. 4. Desarrollo de grupo. 5. Gestión grupal. 6. Acompañamiento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Factor de seguridad. 2. Seguridad emocional. 3. Respeto al trabajo personal. 4. Gestión mediadora del conflicto. 5. Límites coherentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación de necesidades. 2. Desarrollo interno. 3. Sugerencias del niño. 4. Intervención acompañante. 5. Facilitación de herramientas

Analizador 7	Analizador 8	Analizador 9
¿Cuáles son los objetivos educativos y los conocimientos deseables de los niños?	¿Cuáles y cómo son los espacios de los que se dispone?	¿Qué uso se da a los distintos espacios?
<i>Nº de cortes: 22</i>	<i>Nº de cortes: 15</i>	<i>Nº de cortes: 15</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de la personalidad. 2. Autonomía. 3. Iniciativa propia. 4. Felicidad. 5. Desarrollo socioemocional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espacios preparados para el aprendizaje. 2. Materiales. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Cambios continuos. 4. Necesidades cambiantes. 5. Intervención adulta.

Analizador 10	Analizador 11	Analizador 12
¿Qué materiales pueden encontrarse y cuál es su ubicación?	¿Cómo es el funcionamiento del espacio educativo en relación a la toma de decisiones?	¿Cuál es la estructura organizativa, qué características tiene y cuáles son las funciones que se desempeñan?
<i>Nº de cortes: 11</i>	<i>Nº de cortes: 26</i>	<i>Nº de cortes: 25</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiales estructurados. 2. Elementos naturales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decisión adulta. 2. Mediación. 3. Implicación de los niños. 4. Decisión de los niños. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización oligárquica. 2. Organización horizontal. 3. Funcionamiento asambleario. 4. Comisiones de trabajo.
Analizador 13	Analizador 14	Analizador 15
¿De qué manera se relaciona el proyecto con la comunidad?	¿Qué diferencias existen entre los diferentes proyectos?	¿Qué similitudes existen entre los diferentes proyectos?
<i>Nº de cortes: 13</i>	<i>Nº de cortes: 11</i>	<i>Nº de cortes: 10</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Alta relación 2. Relación ocasional 3. Baja relación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo organizativo 2. Situación espacial 3. Características de personalidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo organizativo. 2. Características de personalidad. 3. Procesos de desarrollo interno. 4. Orientación pedagógica.
Analizador 16	¿Cómo benefician la estructura espacio, el acompañamiento y la dinámica diaria la adquisición de competencias socioemocionales?	
<i>Nº de cortes: 32</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomía. 2. Autoestima. 3. Respeto. 4. No juicio. 5. Acompañamiento emocional. 6. Educación emocional. 	